PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 18 · 20 LISTOPADA 1930 ROK IX

KONFISKATY SZKOLNE.

Kto nie pamięta z lat chłopięcych, ile to się różnych rzeczy nosiło z sobą po kieszeniach i przynosiło do szkoły, oprócz książek i zeszytów?—Scyzoryki, sprężynki, znaczki pocztowe, gumki, pieczątki, sznurki, szpulki, obrazki, guziki, pióra, minerały, muszle, pozłótkę, ołowiane plomby, śrut, sztuczne ognie, bengalskie zapałki, wszelkiego rodzaju zabawki i odpadki.

W oczach osób starszych jest to zazwyczaj śmiecie bez wartości a zwyczaj noszenia tego z sobą wydaje się niejednemu charakterystycznem dziwactwem wieku dziecięcego. Wielkie nieporozumienie! Człowiek dojrzały zazwyczaj żyje nawykami a myśli schematami. Stara koperta z blaszanego zegarka jest dla niego czemś do śmietnika i sprawa załatwiona. Inteligentny chłopak bywa eksperymentatorem. Stara koperta przyda mu się jeszcze, bo można z jej pomocą robić łatwo ołówkiem kółka na papierze, można nią wydobywać niesamowite trzaski w ciszy, trzymając rękę w kieszeni lub pod ławką, można ją nad płomykiem gazowym ogrzewać do czerwoności i patrzeć, jak się wtedy na niej ślina zbija w tańczącą kulkę, można ją na gorąco do wody zanurzać i słuchać, jak to syczy i pryska, można puszczać w ruch obrotowy po ziemi i patrzeć, jak się to długo toczy pięknym ruchem a potem zakręca nagle i pada, można ją szlifować do połysku i zrobić z niej lustro płaskie lub wypukłe, odbijać ją na glinie, przysysać do ust i nie odpadnie, tysiączne ciekawe rzeczy można z nią urządzać, których starzy ludzie nie robią, bo stary człowiek nic, tylko pracuje, czyta coś, gra w karty, je, pije i śpi a „bawić się" już nie umie wszystkiem, co mu w rękę wpadnie.

Przy tych dziwacznych, dziecinnych zabawach odpadkami i szpargałami dzieci uczą się więcej, niż na niejednej godzinie szkolnej, chociaż się starszym nieraz wydaje, że tylko czas tracą i narażają zdrowie. W tych zabawach poznają z własnego doświadczenia i nieraz na własnej skórze cechy materjałów

a więc zdobywają sobie elementarne wiadomości i poczucia z chemji, z fizyki, z towaroznawstwa, z technologji i z techniki artystycznej, niekiedy z geografji, z historji, z języków obcych, przeżywają upodobania estetyczne, stają wobec zagadnień, które im zczasem nauka rozwiąże, albo przypomni, znajdują tam swoje radości, zainteresowania, przedmioty pasji. *Te drobiazgi po kieszeniach to są skarby dzieci*, przedmioty ich zabiegów, trosk, marzeń, snów, objekty wymiany, zastawów, handlu. Jak wszelka własność prywatna.

Książka i zeszyt nazywa się tylko własnością chłopca, ale to się jedynie tak mówi. Książka i zeszyt to są tylko *dobra powierzone dziecku* pod surową odpowiedzialnością. Nie wolno niemi dysponować dowoli. Nie wolno zajrzeć, jaki to stary druk kryje się pod grzbietem okładki, nie wolno próbować, czy druk będzie widać poprzez kreski tłustej kredy, nie wolno się przekonywać, czy wąsy bardzo zmieniają wyraz golonych twarzy na ilustracjach, pozaginane rogi kartek nazywają starsi oślemi uszami — dysponowanie książką i zeszytem jest mocno ograniczone i z książki nic wogóle nie można i nie wolno zrobić, tylko ją czytać, uczyć się i szanować, a to wkońcu nieraz nuży i zostawia czczość wewnętrzną. Książki i zeszytu nie wolno też zamienić, darować nawet pożyczyć nieraz. *W kieszeniach i w torbie leży prawdziwa własność prywatna chłopca*, leży jego majątek, leżą jego zbiory i materjały. Chłopiec lubi je mieć i czuć przy sobie, choćby ich nawet nie wydobywał. Niech będą w kieszeni.

Stamtąd też podczas nudniejszych godzin szkolnych wynurzają się te drobiazgi, idą do rąk i pod ławki, idą w ruch, nieraz w kurs, skupiają na sobie uwagę, wiążą zainteresowania, wywołują radość, nieraz zachwyt i chronią żywą psychikę dziecka od nudy i jałowej bezczynności, kiedy nauka szkolna nie potrafiła pochłonąć jego uwagi. Bywa przecież dziecko niedorosłe do poziomu klasy a bywa i nauczyciel zmęczony i wyjałowiony pracą nad siły tak, że już nie potrafi być wciąż i zawsze tym magikiem i aktorem i niańką w jednej osobie i przyjacielem i mistrzem i towarzyszem i ojcem.

To nie zbrodnia, jeżeli się chłopak bawi obrazkami pod ławką, kiedy się na tablicy przerabia twierdzenie Pitagarosa. To bardzo piękne zajęcie, tylko nie na czasie. Wypada je przerwać

i w sposób właściwy skierować uwagę dziecka na tor należyty — niema powodu widzieć w tem objawu jego złych obyczajów.

Podczas pauzy, między godzinami szkolnemi, kwitnie wymiana dóbr studenckich, przyniesionych w kieszeniach. Nie widzę znowu powodu, dla którego należałoby tę wymianę uważać za profanację gmachu szkolnego i obniżanie świątyni nauki do poziomu giełdy, czy jarmarku. Przecież dorośli również wymieniają między sobą wartości i nikt im tego nie bierze za złe. Mogą to i dzieci robić, byle przytem jedno drugiego nie wyzyskiwało i nie oszukiwało.

Nauczyciele i rodzice robią najlepiej, jeżeli dopiero te objawy spontaniczne u dzieci tępią, które widoczną i oczywistą szkodę dzieciom przynoszą, które świadczą o niedorozwoju instynktu społecznego, o złem sercu, okrucieństwie, barbarzyństwie. Ale poza tem, lepiej patrzeć na spontaniczne objawy życia z ciekawością i z szacunkiem i odczytywać z nich to, czego właściwie dzieci potrzebują i nie zabierać im tego, tylko to w ramy ujmować życzliwie. I tylko tam wkraczać i hamować życie, gdzie innej rady niema a szkoda oczywista.

Tymczasem od niepamiętnych czasów do dziś dzieje się w szkole inaczej. Z reguły wszystko, co nie jest przyborem szkolnym a wpadnie w oko nauczyciela, ulega konfiskacie albo co gorsza, zniszczeniu, choćby to było wielkim skarbem dziecka i owocem jego trudów, zabiegów pracy i przedmiotem jego osobliwego upodobania. Szkoła stoi z reguły na tem stanowisku, że miejsce wszelkich zabawek jest w domu a do szkoły uczeń powinien przynosić jedynie tylko przybory szkolne i na nich wyłącznie skupiać myśli, uwagę i upodobania w ciągu pięciu, sześciu, ośmiu godzin, które spędza w gmachu szkolnym.

Na tem tle rodzi się u dzieci zrozumiała nieufność do nauczycieli. Uczą się omijać oko i rękę wychowawcy i chronić przed nim swą najmilszą własność prywatną. Niechby dostrzegł uroczego pajaca z tektury, albo z ćwiartki papieru, który język wystawia i oczami porusza jak żywy, a pajac pójdzie w piec, utonie w szufladzie nauczyciela, ściągnie na swego twórcę złą notę z obyczajów i zepsuje mu opinję na czas długi.

Uczeń, który robi dobre pajace z papieru i ma je przy sobie, czuje się zazwyczaj wobec nauczycieli jak złodziej lub fałszerz monety wobec policji, a co najmniej, jak kontrabandzista

wobec straży finansowej; szkoła — to dla niego raczej coś jak sąd i kryminał, niż coś, jak dom wielu dzieci.

Co gorsza, zdarza się, że nauczyciel, zniecierpliwiony tem, że w walce o uwagę dzieci nie wytrzymuje konkurencji scyzoryków o czterech ostrzach, wystrzelonych patronów, książeczek z obrazkami itp. zabiera tę własność prywatną uczniów do własnej kieszeni i robi to bez skrupułu, jawnie, wobec uczniów, myśląc, że reprezentuje i w tym wypadku władze a wiadomo przecież, że władze dokonują nieraz konfiskat, a w razie wojny nie szanują wcale prywatnego mienia obywateli. Znałem nauczyciela, który swoje dzieci w domu obdarzał drobiazgami, jakie nam w klasie zabierał „za karę" i bez skrupułu uczył nas potem poszanowania cudzej własności. Po raz pierwszy zaczęliśmy się wtedy stykać z frazesem moralnym. To się później przydało w życiu, ale nie o to szło.

Znam wypadek inny z przed paru tygodni. Nauczyciel polował szczególnie na obrazki premjowe, jakie chłopcy znajdują w kilkogroszowych pakiecikach czekolady, wypadającej z automatów na mieście. Gromadzą je miesiącami z wielkim trudem, cieszą się litografowanemi na nich tygrysami, palmami, murzynami, widokami miast i okolic nieznanych a oprócz tego cieszą się nadzieją premji, jaką w postaci nowej tabliczki czekolady można uzyskać po złożeniu jakiejś tam znaczniejszej ilości obrazków. Jest to więc i zabawa i potrosze nauka i pewna forma oszczędności nawet, do której się tak młodzież zachęca.

Otóż pewien nauczyciel, któremu już bardzo te obrazki dokuczyły, postanowił swych uczniów uleczyć z tego „występku" szkolnego. Zapytał więc łagodnie w klasie chłopaków, którzy niczego złego nie przeczuwali, czy może który z nich nie ma przypadkiem przy sobie takich obrazków z czekolady. Z radością i z uśmiechem niespodzianki zgłosił się chłopak, najmniej ostrożny i pokazał profesorowi cały pęk obrazków, uciułanych i przechowywanych skrupulatnie. Miał je w kieszeni, ale się niemi nie bawił w klasie. Zawierzył łagodnej minie nauczyciela i dał mu je do rąk bez obawy. Nauczyciel, mając obrazki w ręku, które sprytnie od chłopca wyłudził, zmienił ton i, jako bezwzględny wróg niecenzuralnych rozrywek, podarł te litografje co do jednej w oczach spłakanego właściciela i wrzucił resztki do kosza.

Chłopak płakał gorzko i długo. Jedni koledzy współczuli z nim, że padł ofiarą swego zaufania, inni śmiali się, że wogóle nauczycielowi zaufał. Chłopak nauczył się przy tej sposobności wiele; przekonał się, że niekiedy i starsi kłamią życzliwym tonem i miną, że cudzej własności nie szanują nieraz także i ci, którzy uczą jej poszanowania, że obrazy nietylko dawni barbarzyńcy niszczyć umieli, że prawo własności wcale jeszcze nie zapewnia jej posiadania, jeśli się ma do czynienia z kimś silniejszym fizycznie, że stanowisko zwierzchnie pozwala bezkarnie wyrządzać krzywdy jednostkom zależnym — to są nauki, o których w życiu dobrze jest pamiętać. Byłoby jednak lepiej, gdyby ich chłopak nie zdobywał słusznem poczuciem własnej krzywdy, z ręki wychowawcy.

Sądzę, że zagadnienie konfiskat szkolnych powinni rozważyć nietylko nauczyciele, ale i rodzice i ci wszyscy, których sprawy wychowania zajmują, bo ono wcale nie jest tak błahe, jakby się na pierwszy rzut oka wydawało.

Warszawa. Władysław Witwicki.

DZIECI NIEŚLUBNE W SZKOLE.

W każdej prawie szkole, zwłaszcza w szkole powszechnej, znajduje się pewien procent dzieci nieślubnych, niekiedy około 10 % klasy.

Los dzieci nieślubnych jest nie do pozazdroszczenia, a szkoła przyczynia się jeszcze do pogorszenia ich losu. Nie mówię tu tylko o fakcie przenoszenia tej wiadomości przez samą gromadę dzieci, chcę mówić o udziale nauczyciela w tej sprawie. Chcę poruszyć kwestję czytania wobec całej klasy listy rodziców dzieci i wyjawiania przytem wszystkim uczniom, które dzieci nie znają imion swych rodziców, a więc są prawdopodobnie dziećmi nieślubnemi lub podrzutkami.

Przez tę właśnie czynność nauczyciela małe 7-letnie dzieci nieślubne dowiadują się zaraz przy wstępie do szkoły o swojem poniżeniu społecznem. Na dowód, że nie podaję tu przypuszczenia jako fakt, przytoczę dwa wyjątki z ankiety, przeprowadzonej wśród wychowawców zakładów dla sierot, w których to zakładach znajduje się najczęściej spory procent dzieci nieślubnych.

„Idzie dziecko do szkoły i na pytanie o imię ojca i matki nie wie — nie umie odpowiedzieć. Musi znieść całą gamę śmiechu innych dzieci, które pojąć nie mogą, że ono tego nie wie. Po paru dniach, nieraz tygodniach... dowiaduje sie od kolegów i koleżanek, kim ono jest.

Chwila to przełomowa w życiu tych dzieci; obserwowałam ją nieraz i bałam się jej bardzo.... Wraca dziecko apatyczne, wprost nie do poznania, nie chce jeść, kryje się gdzieś w kąt i cierpi. Na drugi dzień buntuje się, nie chce iść do szkoły. Zmuszone idzie jak manekin bez zapału i ochoty.“

„Odczuwa to dziecko bardzo wcześnie, bo nawet od siódmego roku życia. Uświadomione bywa najczęściej przez kolegów i to w formie pogardliwego „znajdek“, „podrzutek“. Dziecko, nie rozumiejąc jeszcze znaczenia tych słów, na nie rzuconych, bardzo już boleje nad czemś, na co wstydzi się poskarżyć.“ Często takie dziecko płacze“....

Sama zetknęłam się z następującym faktem. Pewien 10-letni chłopiec wrócił któregoś dnia ze szkoły bardzo zgnębiony. Na zapytanie o powód odrzekli jego koledzy, iż nauczyciel tak się na niego gniewał, że on nie wiedział daty urodzenia. — Chłopiec ten został znaleziony na ulicy jako 5-letni. Dziś wolał znieść gniew nauczyciela, niż powiedzieć wobec całej klasy, że jest znajdkiem.

Oto wyjątek ze wspomnień gimnazjalnych Przybyszewskiego:

„W tej samej klasie biedował ciężko nieślubny syn akuszerki... Na początku roku pytał się profesor:

— Twoje nazwisko?

„Gdyka“

— Ojciec twój?

„Jestem nieślubnem dzieckiem, więc ojca nie mam“.

Dziś jeszcze czuję zaparty oddech całej klasy. Było to, jakby grom nagle w naszą klasę uderzył. Zapanowała cisza jak makiem posiał.

Przez chwilę zmagały się oczy chłopca z oczyma profesora, ale tylko na chwilę. Chłopak hardy, ale żywym ogniem oblany — profesor szyderczo się uśmiechnął.

Matka twoja? — zapytał.

Akuszerka. —

Napięcie, niepokój, zdumienie, które przez chwilę za silnie duszyczki chłopców na uwięzi trzymało, znalazło teraz ujście w jednym wielkim ryku śmiechu.*)

Zapewne, że wszystkie dzieci nieślubne, wszystkie z bardzo nielicznemi wyjątkami dowiedzą się zczasem o swem pochodzeniu; przed tym faktem niemożliwem je ustrzec. Jeżeli poruszam tę sprawę, to chodzi mi o kwestję, że uświadomienie o tym smutnym fakcie dzieje się przez szkołę i to tak strasznie wcześnie.

Przecież ta wiadomość nie wpływa na zachęcenie do pracy nad sobą — przeciwnie. Tego ciężaru moralnego małe dziecko na pewno nie zniesie bez szkody tak moralnej jak umysłowej, a nawet fizycznej. Wiadomo przecież, że szkody żłobią tem większe ślady, im wcześniej w życiu działać zaczynają.

Ponieważ drażniąca ta sprawa bywa poruszana przez nauczyciela wobec wszystkich dzieci, jest to niejako publiczny policzek dla dziecka nieślubnego, policzek chyba bardziej palący, niż każdy inny. Bez udziału nauczyciela w ogłaszaniu w klasie imion i zawodów rodziców, dowiadywałaby się najczęściej tylko część dzieci o nieślubności poszczególnych kolegów, a w każdym razie nie cała klasa naraz. Stąd też pojawiałyby się rzadziej te zbiorowe, choć nawet przytłumione śmiechy w klasie, a zbiorowe wyzwiska i napaści na przerwie zdarzałyby się na pewno znacznie rzadziej. I nie powstawałby w dziecku nieślubnem żal do nauczyciela, że on choć niechcąc wywołał to prześladowanie ze strony kolegów.

Następstwem czytania w klasie niepełnej listy rodziców jest ponadto pojawianie się także i u innych dzieci pytań o przyczyny nieślubności i zarazem rozmowy o sprawach seksualnych.

I gdyby się nawet uważało, że niemożliwe jest brać wzgląd na tych kilkoro dzieci, a czasami jedno nieślubne w klasie, to jednak przez wzgląd na wszystkie dzieci nie można lekceważyć tych rzeczy. Zresztą dowiedzenie się, że są dzieci, które cierpią tak bardzo za winy innych, za winy rodziców, też chyba nie działa umoralniająco. Wykazaniem delikatności wobec dzieci nieślubnych w szkole uczyni nauczyciel zapewne więcej dobrego, niż całym szeregiem upomnień i sentencyj moralnych.

---

*) Stanisław Przybyszewski *Moi współcześni wśród obcych*. Warszawa 1926. Bibljoteka Polska, str. 39.

Sądzę, że byłoby to znacznym postępem, gdyby kierownik, względnie wychowawca klasy zbierał te wszystkie dane indywidualnie od rodziców dzieci wtedy, gdy oni dziecko zapisują. Także w razie potrzeby uzupełnień byłoby lepiej wzywać rodziców do kancelarji, ażeby oszczędzać dziecko. Indywidualne przyznanie się dziecka do swej nieślubności jest dla niego czemś bardzo ciężkiem, a nawet już samo oddanie swej metryki.

„Ta przeklęta metryka, jak ja się z nią pokażę w tej drugiej szkole" pisze w liście 14-letnia dziewczynka, przechodząc do szkoły zawodowej. O jednym z obecnych studentów politechniki pisze wychowawczyni w wspomnianej już ankiecie: „Chłopca tego wciąż absorbowała myśl jego metryki. Szczególne wrażenie wywarło pierwsze pójście do szkoły. Zdawało mu się, że każdy nauczyciel o tem tylko będzie mówił".

Zdolna bardzo dziewczynka wolała nie wstąpić do seminarjum nauczycielskiego, by nie być zmuszona do złożenia swej „splamionej metryki".

Metryka taka szkodzi danej jednostce przez całe życie: w szkołach i na praktykach i w pracy zawodowej; czyni ją człowiekiem słabszym społecznie, niekiedy i ekonomicznie. Metryka ta niweczy poniekąd pracę szkoły, której zadaniem jest wychować ludzi w pełnem tego słowa znaczeniu.

Czy szkoła mogłaby wpłynąć na zmiany w samem wydawaniu metryk z piętnem nieślubności?

Sądzę, że nauczyciele jako wychowawcy, zdający sobie sprawę z ujemnego wpływu takich metryk, mogliby mieć poważny głos w tej sprawie.

Warszawa. Wanda Szuman.

„Dopiero wtedy, gdy wychowanie dziecka oprzemy na pewności, że błędów nie można zgładzić ani odpokutować, lecz że one zawsze wydać muszą właściwe sobie następstwa, ale zarazem i na tej pewności, że mogą one w dalszej ewolucji przeobrazić się przez przystosowanie do otaczających warunków, dopiero wtedy wychowanie stanie się nauką i sztuką. Wtedy zgodnie z zasadą niezniszczalności materji porzucimy wiarę w cudowne działanie środków doraźnych, działać będziemy w dziedzinie psychologicznej i przestaniemy wierzyć, by wrodzone skłonności duszy dały się wytępić, gdyż można je tylko — jedno z dwojga — albo stłumić, albo uszlachetnić...

Ellen Key: „Stulecie dziecka".

WYOBRAŻENIE CZASU A NAUCZANIE HISTORJI.

W nauczaniu historji operujemy stale pojęciem „czas“. Przenosimy się w przeszłość o 100, 200, 1000 i więcej lat, dajemy dzieciom daty jako punkty wytyczne do zrozumienia odległości czasowych. Pytania: jak dawno? — ile czasu upłynęło? — kiedy się działo? — są na porządku dziennym każdej lekcji historji. Zdawaćby się wobec tego mogło, że wyraz „czas“ jest zrozumiały, i że pojęcie, oznaczone przez ten wyraz, jest najzupełniej jasne. „Cóż jest pospolitszego i zwyklejszego w mówieniu, nad czas... Cóż więc jest czas? Jeżeli nikt mnie nie pyta, wiem, jeżeli pytającemu objaśnić chcę, nie wiem“.[1])

Istotnie trudno jest wyjaśnić pojęcie czasu (jak zresztą wiele innych pojęć). W ciągu wieków wielu było uczonych, którzy usiłowali zagadnienie istoty czasu rozwiązać, nikomu jednak nie udało się stworzyć takiej teorji, któràby można przyjąć bez zastrzeżeń. Odpowiedź na pytanie: co to jest czas? — jest bardzo trudna, gdyż istnieje dużo różniących się między sobą poglądów. Dla orjentacji przytoczymy tu jedynie kilka zdań z rozprawy Dr. Ajdukiewicza pt. „Czas względny i bezwzględny.“[2])

„Ów czas, w którym umiejscawia trzeźwy rozum zjawiska, jest tem, co — jak sądzę — nazywamy czasem absolutnym czyli bezwzględnym. Stanowi on jakoby kanwę, na której się zjawiska haftują. Trwanie zjawisk mierży się w tym czasie niejako ilością oczek, pokrytych przez to zjawisko. Natomiast przez czas nie rozumie nauka pozytywna jakiejś od zjawisk niezależnej samodzielnej istoty, nauka nie używa właściwie nawet wyrazu „czas“, a jeżeli wyraz ten w nauce występuje, to z domyślnym dodatkiem „czas trwania“, lub zamiast słowa „pora“, czyli „współrzędna czasowa“. — I dalej: „Jeżeli czas absolutny przyrównać można było do kanwy, na której się rzeczywistość haftuje, to nauka pozytywna kanwy tej nie potrzebuje. Dla niej rzeczywistość nie haftuje się na tle kanwy, lecz zostaje z samych nici bez tła utkana. Wzór powstaje nie *na* tle, lecz wraz *z* tłem. Czas w znaczeniu czegoś od zjawisk niezależnego dla nauki pozytywnej nie istnieje, jeśli

---

[1]) Św. Augustyn: *Wyznania*. Cytat z dzieła Dr. Ajdukiewicza pt. *Główne kierunki filozofji.*

[2]) *Księga pamiątkowa ku uczczeniu Kazimierza Twardowskiego.* Lwów, 1921.

coś do czasu absolutnego porównalnego przyjmuje nauka, to jest tem czemś porządek zjawisk i ten porządek nazwaćby można czasem względnym". Słowa te nie dają jasnej odpowiedzi na pytanie, co to jest czas. Tak samo bezradni bylibyśmy po przestudjowaniu teoryj Lockea, Kanta, Bergsona czy in. Zresztą nas interesuje mniej sama istota czasu (bo to jest zagadnienie metafizyczne), lecz raczej trwanie — ściślej: jak powstaje w umyśle dziecka wyobrażenie trwania.

Otóż ażeby w umyśle powstać mogło wyobrażenie, musi je poprzedzić postrzeżenie (według terminologji Witwickiego: wyobrażenie spostrzegawcze), gdyż wyobrażenie jest zjawiskiem psychicznem, które powstaje w świadomości po doznanem postrzeżeniu. Powstaje teraz pytanie, czy można czas postrzegać. Otóż właściwie postrzegać możemy jedynie teraźniejszość, jednak psychiczne „teraz" jest odcinkiem czasu a nie chwilą.[3]) Badania wykazały, że psychiczna teraźniejszość wynosi od 6—12 sekund, a może wynosić nawet kilka minut.[4]) Z tego wynika, że postrzeżenie takiego krótkiego odcinka czasowego może powstać. Przykład: gdy wymawiam „konstytucja", odczuwam, że wyraz ten wymawiam teraz — mimo, że wymawianie trwało jakiś czas.

Ten sam odcinek czasowy możemy sobie wyobrażać. Stanie się to wtedy, gdy przypominamy sobie, jak długo wymawialiśmy np. owe słowo. Tak samo może powstać wyobrażenie dłuższych odcinków czasowych: godziny, dnia, tygodnia itd. Aby wyobrażać sobie np. godzinę (t. zn. trwanie, równe jednej godzinie na zegarze), przypominamy sobie punkt początkowy i końcowy odcinka wraz z materjałem, którym odcinek był wypełniony. Dokładne, zupełnie jasne wyobrażanie sobie trwania jest bardzo trudne i zależy w wysokim stopniu od tego, czem odcinek był wypełniony. Nie wszystkie przeżyte godziny są psychicznie równe. Przy pracy przyjemnej godzina wydaje się krótka, przy bezczynności — często bardzo długa. Wyraził to poetycznie Alojzy Feliński:

„Czas, szczęściu obiecany, zawsze jest daleki,
Zda się, że godzina chce przeczekać wieki,
A chwila pożądana, która człeku sprzyja —
Jak piorun mija."

---

[3]) Dr. Hoefler: *Zasady psychologji,* tłum. Dr. Z. Zawirskiego, str. 84.
[4]) Władysław Witwicki: *Psychologja,* t. I, str. 267.

Człowiek dorosły orjentuje się w czasie według kalendarza: rok psychicznie dłuższy czy krótszy ma zawsze 365 czy 366 dni kalendarzowych. U dziecka jest inaczej. Przeżyte lata tworzą całość, niepodzieloną na odcinki roczne. Meumann stwierdza, że takie okresy czasu, jak kwartał, pół roku, rok — są dla dzieci sześcioletnich zupełnie niezrozumiałe. Dziecko wie najwyżej to, że w zimie jest zimno a w lecie pola są zielone.[5]) Powoli, przez przeżywanie rocznych odcinków w szkole, przychodzi wyobrażenie roku. Trudno oczywiście powiedzieć, w którym wieku ma dziecko dokładne wyobrażenie rocznych odcinków czasowych, gdyż zależne to jest od wielu okoliczności. Dla metodyki nauczania historji bardzo jednak ważną rzeczą jest zbadanie zasobu wyobrażeń czasowych dzieci. Zrozumienie nowych wiadomości może nastąpić w umyśle dziecka tylko wtedy, gdy natrafia na grunt posiadanych już zasobów.[6]) Jeżeli chcemy dać dziecku wyobrażenie odcinka np. 50 lat, musimy zbadać, co może być tutaj miarą: rok czy 10 lat? A może i wyobrażenie roku nie jest dokładne? Przed przystąpieniem więc do nauczania trzeba to zbadać, by nie operować miarą, która u dziecka nie istnieje.

Ziehen ustalił, że dzieci od 6 — 8 roku życia znają zreguły tylko takie odcinki czasowe, które obserwują w życiu codziennem. Tak np. 8-letni uczniowie wiedzieli, co to jest godzina, ile ma minut, znali też pół godziny i kwadrans. Znajomość ta była wynikiem obserwacji tych odcinków w życiu szkolnem. Wszystkie jednak odcinki, które w życiu szkolnem nie odgrywają ważnej roli, były dzieciom nieznane. Ziehen zauważył, że nawet 8-letni uczniowie nie wiedzieli, ile godzin ma dzień. Odpowiadali: 19, 21, 23, a nawet 60. Dzień znają dzieci jako przeciwstawienie do nocy. Dla tych samych dzieci rok miał 19, 21, 23, 60, 113 do 160 dni. Najwyższa cyfra wyniosła 300.[7])

Ciekawe byłyby badania na terenie szkoły polskiej. Drobnym przyczynkiem mogą być badania, przeprowadzone w oddziale IV i V szkoły ćwiczeń. Oczywiście nie można z wyników tych wyciągać daleko idących wniosków, gdyż brak tu czynnika porównawczego. Jako przyczynek są natomiast wyniki te charaktery-

[5]) Ernst Meumann: *Vorlesungen*, t. I. str. 304.

[6]) Dr. Ed. Claparède: *Psychologja dziecka* tłum. M. Górska, str. 153.

[7]) Meumann, l. c. str. 303.

styczne: wskazują, że potrzebny jest wielki wysiłek, by ustalić miarę czasu. Badania na terenie innych szkół dałyby materjał, z którego możnaby wysnuć wnioski ogólniejsze.

Badania przeprowadzone były w dwojaki sposób: 1) siedmioro dzieci z oddziału IV było badanych wpierw pojedyńczo, potem po raz drugi zbiorowo w klasie, 2) wszystkie dzieci oddziału V były badane zbiorowo dwa razy w odstępie 5 dni. Wyniki obydwu badań nie odbiegają od siebie zasadniczo, dlatego podaję tutaj jedynie wyniki zbiorowe. Dodać wszakże trzeba, że w oddziale V więcej niż połowa dzieci przyszła z innej szkoły, nie była więc obeznana ze szkołą i otoczeniem, co oczywiście mogło wpłynąć ujemnie na wyniki. Ostatecznie pozostaje jednak ogólny obraz i dane, które stanowić mogą materjał do prać dalszych.

W badaniach chodziło o stwierdzenie, jak dzieci określają godzinę, dobę, tydzień i rok. Jeśli chodzi o godzinę, to określenia są przeważnie dobre. W oddz. IV badano 17 dzieci. Odpowiedzi były następujące:

dla 14 uczn. godzina ma 60 min.
„ 3 „ „ 50, 200 lub 1000 min.

Ten sam mniej więcej wynik jest w oddz. V, gdzie badano 20 uczniów:

dla 18 uczn. godzina ma 60 min.
„ 2 „ „ 14 lub 36 min.

Doba jest dzieciom również naogół znana.

Wyniki w oddz. VI:

dla 11 uczn. doba ma 24 godz.
„ 2 „ „ „ 120 „
„ 4 „ „ „ 14, 25, 30 lub 48 godz.

W oddz. V:

dla 15 uczn. doba ma 24 godz.
„ 5 „ „ „ 18, 29, 36, 48, lub 104 godz.

Znajomość tygodnia jest dokładna.

W oddz. IV:

dla 15 uczn. tydzień ma 7 dni
„ 2 „ „ „ 6 „

W oddz. V:

dla 18 uczn. tydzień ma 7 dni
„ 2 „ „ „ 8 lub 5 dni

Gorzej przedstawia się znajomość roku. Pytania dotyczyły ilości miesięcy, tygodni i dni.

W oddz. IV:

dla 15 uczn. rok ma 12 mies.
„ 2 „ „ „ 10 lub 4 mies.

W oddz. V:

dla 18 uczn. rok ma 12 mies.
„ 2 „ „ „ 18 lub 20 mies.

Ilość tygodni w roku jest dla dzieci oddz. IV i V bardzo różna i waha się pomiędzy 20 a 320. Podane niżej zestawienie zorjentuje w tej różnorodności.

W oddz. IV:

dla 3 uczn. rok ma 24 tyg.
„ 3 „ „ „ 20, 30, lub 37 tyg.
„ 2 „ „ „ 42 tyg.
„ 4 „ „ „ 48 „
„ 5 „ „ „ 52, 56, 84, 60 lub 132 tyg.

W oddz. V:

dla 2 uczn. rok ma 24 tyg.
„ 4 „ „ „ 28, 30, 40, lub 47 tyg.
„ 3 „ „ „ 48 tyg.
„ 8 „ „ „ 50, 52, 54, 55, 57, 63, 64 lub 65 tyg.
„ 3 „ „ „ 96, 120 lub 320 tyg.

Tak samo różna jest dla dzieci ilość dni w roku: waha się od 48 do 656.

W oddz. IV:

dla 14 uczn. rok ma 48, 50, 60, 91, 120, 130, 200, 240, 324, 346, 360, 365, 368 lub 369 dni
„ 2 „ „ „ 371 dni
„ 1 „ „ „ 480 dni

W oddz. V:

dla 2 uczn. rok ma 48 lub 80 dni
„ 2 „ „ „ 136 dni
„ 4 „ „ „ 142, 165, 169 lub 200 dni
„ 2 „ „ „ 320 dni
„ 2 „ „ „ 336 lub 345 dni
„ 2 „ „ „ 360 dni
„ 1 „ „ „ 363 „
„ 3 „ „ „ 364 „
„ 2 „ „ „ 365 lub 656 dni.

Procentowo liczba odpowiedzi dobrych przedstawia się następująco:

Oddz.	Godz.	Doba	Tydz.	Rok		
				mies.	tygod.	dni
					*)	*)
IV	82,35	64,71	88,24	88,24	29,41	35,24
V	90	75	90	90	25	35

Z powyższej tabelki widać, że znajomość krótszych odcinków czasowych jest lepsza w oddz. V a dłuższych w oddz. IV. Wyjątek stanowią miesiące. Oczywiście wyniki te mają wartość przedewszystkiem dla tej szkoły, w której badania były przeprowadzone, gdyż w czasie nauczania można niejasne wyobrażenia doprowadzić powoli do dokładności. Dla szkół innych wyniki mogą stanowić materjał porównawczy.

Po zbadaniu zasobu wyobrażeń trzeba ustalić miarę, która będzie służyć do odmierzania dłuższych okresów historycznych. Miarą taką może być jedynie takie wyobrażenie, które jest prawie zupełnie dokładne. Wyszukanie takiego wyobrażenia jest dość trudne, gdyż nigdy niewiadomo, czy dziecko ocenia dany okres czasu należycie. Najlepiej zorjentują nas badania lub specjalnie temu celowi poświęcone pogadanki na początku roku szkolnego. Nie w każdym oddziale można stosować tę samą miarę czasu, gdyż zakres wyobrażeń jest wszędzie inny. W oddz. III najlepszą i bodajże jedyną miarą będzie rok. Dzieci umieją już odróżnić rok na podstawie własnych przeżyć (rok w oddz. I, rok w II). Oczywiście wyobrażenie to nie jest dokładne, co widoczne jest choćby z przytoczonej tabeli: jeśli dzieci w oddz. IV i V nie umieją dokładnie określić długości roku, nie mogą tego umieć dzieci w oddz. III. Wprawdzie program rachunków przewiduje ustalenie w oddz. II takich pojęć, jak rok, kwartał, miesiąc, tydzień, jednak trudno jest dać pojęcie np. roku, jeśli dzieci liczą do 100. A zresztą chociażby nauczyciel rachunków położył wielki nacisk na te pojęcia, to dla niego wystarczą określenia

*) Jako dobrą odpowiedź uważamy tu 48, 50 i 52 tygodnie oraz dni od 360 do 371. Liczby te określają w przybliżeniu rok i dlatego można je, naszem zdaniem, przyjąć jako dobre przy badaniu wyobrażeń czasowych.

liczbowe, gdy tymczasem w nauczaniu historji trzeba odwołać się do przeżyć i liczbę, poznaną w rachunkach, zamienić na wyobrażenie długości czasowej. Dlatego też w pierwszych miesiącach nauczania trzeba wyobrażenie roku ugruntować wzgl., jeśli zajdzie potrzeba, umożliwić wytworzenie się takiego wyobrażenia. Rozpocząć trzeba od doby. Dzieci muszą wiedzieć nietylko to, że doba ma 24 godziny (bo może to być zwykłe określenie słowne), ale muszą zupełnie jasno zdawać sobie sprawę z długości tego czasu (trwania). Omówić więc trzeba długości dnia i nocy, porównać dobę z długością czasu pracy szkolnej dzieci. W ten czy podobny sposób doprowadzi się do jasnego zrozumienia długości doby. Tak samo należy utrwalić długość tygodnia, miesiąca i dojść do roku. Potrwa to dość długo, przynajmniej kilka tygodni, gdyż trzeba wyobrażenie to naprawdę utrwalić.

Czy można w oddz. III wprowadzić wiek jako miarę czasu? Program obecny, jak również i projekt programu, wprowadzają tę miarę; wydaje się to jednak przedwczesne. W praktyce swej stwierdziłem niejednokrotnie, że dzieci oddz. III nie mogą sobie jeszcze dać rady z tak długim okresem czasu. Sądzę, że wprowadzenie wieku możnaby przenieść do oddz. IV, tu zaś operować odcinkiem długości 10 lat. Zagadnienie to nadaje się jednak do przedyskutowania na podstawie większej ilości materjału.

W oddziale IV prowadzić trzeba w dalszym ciągu pracę nad rozszerzeniem zakresu wyobrażeń do dłuższych odcinków czasowych. Gdyby przyjąć stanowisko programu i wprowadzić wiek już w oddz. III, wtedy wszystkie wysiłki w oddz. IV trzebaby skierować na doprowadzenie do pewnego operowania wiekiem. Trzeba pamiętać o tem, że samo doprowadzenie do bezbłędnego określenia: „wiek=100 lat“ nie wystarcza. Nauczyciel musi dojść do przekonania, że, wymawiając „sto lat“, lub „wiek“, czy „stulecie“, dzieci wyobrażają sobie zbliżony do rzeczywistości odcinek czasu. Dopiero wtedy można swobodnie odmierzać dłuższe odcinki. Pod koniec roku szkolnego możnaby już dążyć do wytworzenia wyobrażenia tysiąca lat. W ten sposób byłoby przejście między oddz. IV a V. Przejście takie jest konieczne, gdyż w oddz. V trzeba się cofnąć w przeszłość o kilka tysięcy lat do epoki człowieka pierwotnego. Trudność zwiększa się jeszcze przez to, że okresy te wypełnia się mniejszą ilością materjału historycznego

— w porównaniu np. z tysiącletnim okresem historji Polski. Trzeba tu więc uniknąć wrażenia, że np. 1000 lat historji greckiej, to okres mniejszy, aniżeli 1000 lat historji Polski. Błędu tego uniknąć można jedynie przez bardzo ścisłe przestrzeganie postępu historycznego wiekami. Wielką pomocą będzie tu wykres — zwłaszcza, jeśli zastosuje się dla porównania wykres z historji Polski.[8])

W oddz. VI praca jest łatwiejsza, gdyż materjał historyczny jest tylko ciągiem dalszym materjału z oddziału V. Największe trudności trzeba więc pokonać w oddz. III i V.

Przytoczone uwagi mogłyby nasunąć mniemanie, że dopóki dzieci nie mają wyobrażeń czasowych, obejmujących dłuższe odcinki, nie można podawać wiadomości historycznych. Przecież dopiero wtedy można mówić np. o chrzcie Polski, gdy dzieci będą wiedziały, co to znaczy rok 966. — Pozornie wydaje się to słuszne, jednak zapytajmy, czy koniecznie trzeba mówić o r. 966? Czy bez tej daty nie można omówić zagadnień, związanych z Polską pogańską i z wprowadzeniem chrześcijaństwa? Myślę, że dla oddz. III wystarczy początkowo: było to bardzo dawno. Na dokładne umieszczenie faktów w czasie będzie sposobność w oddziałach wyższych. Znane dzieciom w oddz. III odcinki czasowe posłużą do scharakteryzowania długości pewnych wydarzeń, np. w służbie rycerskiej mamy okresy po siedm lat (paź, giermek). Omówienie takich krótkich okresów przyczyni się do lepszego zrozumienia stosunków społecznych i kulturalnych, na które trzeba zwracać większą niż dotychczas uwagę. Trzeba tu także pamiętać, że pod żadnym warunkiem nie można w podawaniu dat wyprzedzać nauczania arytmetyki. Musi być wprost przeciwnie: trzeba pozwolić się wyprzedzić. Bo cóż warte jest mówienie o r. 1025, kiedy dzieci umieją liczyć tylko do 100! Puste słowa i nic więcej!

Skoro mówię o datach, nie od rzeczy będzie wspomnieć o koncepcji John Deweya. Otóż ujmuje on nauczanie historji w trzy fazy: pierwsza obejmuje prace dzieci 6, 7 i 8-letnich, druga 9, 10 i 11-letnich i trzecia dalsze roczniki. „Praca w dwóch pierwszych latach nie pozostaje w żadnym związku z jakimś poszczególnym narodem, osobami i datami historycznemi w ścisłem

---

[8]) Nowaczyk i Bandura: *Historja w szkole powszechnej*, str. 42, (rozdz p. t. „Tablica wieków").

znaczeniu wyrazu". Dopiero w okresie trzecim przestrzega się porządku chronologicznego.[9]) A trzeba tu zauważyć, że Dewey zaczyna nauczanie historji (oczywiście według swego programu) już z dziećmi 6-letniemi, stąd też „historyczne myślenie" może się prędzej wyrobić. A jednak umieszczanie faktów w czasie pozostawia do wieku późniejszego.

Pod koniec trzeba zwrócić uwagę na konieczność rozwijania wyobrażeń czasowych także w innych przedmiotach nauczania. Sposobności jest dużo. W rachunkach — gdy mówi się o zegarze, gdy oblicza się godziny, dni, tygodnie, lata; w języku polskim — gdy w czytankach omawia się zagadnienia, związane z przeszłością (działo się przed tygodniem, rokiem itd.); w przyrodzie — gdy przedstawia się rozwój roślin czy zwierząt. Gdyby przeprowadzić ścisłe łączenie przedmiotów nauczania, wtedy niejedna rzecz obecnie niemożliwa, stałaby się możliwą. Przysłowiowe dziś nauczanie szufladkowe odsunęło szkołę od życia i utrudniło znacznie pracę.

Jeśli nauczanie historji ma wydać należyte owoce, trzeba je budować na znajomości duszy dziecka. Obrazy z przeszłości mają wyjaśnić życie dzisiejsze. Ograniczenie się do wkuwania dat i życiorysów czyni z przeszłości stek słów bez znaczenia. Uniknąć tego można jedynie przez umiejętne podejście tak do ucznia, jak i do materjału historycznego.

Tuchola (woj. pomorskie). Stanisław Nowaczyk.

NAUKA GEOGRAFJI WOBEC NOWYCH ZADAŃ.

Ogromne znaczenie, jakie dzisiaj przypisuje się nauce geografji, tłumaczy się ogólnym rozwojem kultury i cywilizacji.

W dawnych bardzo czasach dla przeciętnego człowieka było światem całym najbliższe otoczenie: zagroda ojcowska i kilka ościennych osiedleń, a poza ten obręb dostała się tylko garstka szczególnie uprzywilejowanych, wyposażonych już przez naturę samą w rzutkość umysłu i niezwykłą przedsiębiorczość.

W miarę postępu ludzkości rozszerzył się i widnokrąg jednostki, coraz śmielsze poczyniono wyprawy w świat dalszy. Technika dokonała swego; a dzisiaj, kiedy komunikacja osiągnęła szybkość

[9]) John Dewey: *Szkoła i dziecko*, str. 122.

przez pradziadów naszych niewymarzoną nawet, przestrzeń prawie że już nie istnieje, a widnokrąg pojedyńczego człowieka niebawem szeroki będzie jak świat cały.

Uświadamiając sobie to w całej pełni, jako wychowawcy jasny i wyraźny wyciągamy stąd wniosek. Nasza praca wychowawcza przed zupełnie nowemi stoi dzisiaj postulatami, dającemi się streścić w dewizie: Wychować jednostkę, a tem samem społeczeństwo całe tak, aby w czasie zawrotnego pośpiechu i nieustannego postępu nie była zawadą, ale przeciwnie, czynnym współpracownikiem.

Nowa ta zasada potężny swój wpływ wywiera na całe nasze postępowanie wychowawcze i na wszystkie przedmioty nauczania, ale bodajże najwięcej odbija się ona na sposobie uczenia geografji. Geografja przecież, jak trafnie określił Humboldt, to jedno potężne *dzisiaj*, stojące na gruncie przeszłości i patrzące nieustannie w przyszłość. Od nas, od naszego wychowania zależeć będzie, czy ten młody obywatel, stawiony niebawem w wir świata teraźniejszego, zjednoczy się z nim w jeden organizm, czy też przez całe życie ludzkie zostanie w nim ciałem obcem, sprzykrzonem, nieużytecznem, zawadzającem. Jednym z potężnych środków w naszym ręku, umiejącym zapobiec takiej tragedji jednostki i zatrzymaniu się społeczeństwa, a nawet narodu całego, to nauka geografji.

* * *

Nauka geografji, w dzisiejszem tego słowa znaczeniu, to nauka o wszystkich zjawiskach ziemskich, jest, że tak powiem, syntezą wszystkich nauk, rzuconą, niby na ekran, na powierzchnię ziemi. Z tego wynika czołowe jej zadanie: Geografja ma być punktem wyjścia dla całego szeregu, jeżeli nie dla wszystkich innych nauk, ma być nicią, spajającą całe nauczanie i wychowanie w jedną harmonijną całość, ma być mostem, łączącym poszczególne przedmioty, np. nauki przyrodnicze z humanistycznemi, ma być spoidłem, łączącem jednostkę z otoczeniem, z społeczeństwem, z światem całym.

Jaką ma być jednostka, aby się z światem zżyła? Dzisiaj świat żąda przedewszystkiem zdolności bystrej obserwacji i szybkiej orjentacji. Kto tym wymogom nie sprosta, zginie! Oto już od samych początków geografja zdolności te ćwiczyć

powinna. Obserwując i badając zrazu przedmiot bardzo drobny, stopniując starannie zarysy i rozmiary, przechodząc wreszcie do terenu, do krajobrazu, do coraz to większej jednostki terytorjalnej, nauka geografji, umiejętnie prowadzona, zmysł orjentacji i obserwacji zaostrza więcej od każdej innej nauki, od rysunków nawet, bo, obserwując wybitnie genetycznie, wnika z natury rzeczy w przedmiot o wiele głębiej.

Od człowieka współczesnego wymaga się rzutkości umysłu, zaradności i zręczności. Nowoczesna nauka geografji kształci te przymioty przez sporządzanie modeli, przyrządów, i szkiców. Nauka robót ręcznych mieć winna w geografji dzielną i myślącą współpracowniczkę.

W latach powojennych, w czasach ogólnego zaniku idealizmu, nauka geografji wpłynąć powinna potężnie na uczucia estetyczne ucznia, wciąż więc wskazywać winna na piękno i harmonję krajobrazu, a uważając ją jako uosobienie dobra, piękna i prawdy, silniej oddziałujemy na uczucia religijne od suchej nauki katechizmu.

Dzisiejsze warunki bytu naszego narodu wymagają koniecznie głębokiego wyrobienia etyczno-społecznego. Jak pięknie może wychowawca wyrabiać cnoty obywatelskie i ogólnoludzkie na tle geografji! Geografja uczy przecież związku człowieka z jego otoczeniem, uczy dalej, jak zmiany warunków bytu zmieniają i samego człowieka, a systematycznie tak uprawiana nauka geografji uczy oceniać czyny ludzkie nie z ciasnego punktu widzenia jednostki, lecz objektywnie z stanowiska świata zewnętrznego.

Nauka geografji wykazuje piękno własnej ojczyzny i głęboką do niej budzi miłość, ale, nie zacieśniając się tylko w obrębie własnego kraju, pozwala poznać inne narody, inne kraje, inne światy. Porównywanie obcych ludów wykorzystać należy w tym kierunku, by dziecko poznało, że każdy, choćby najmniejszy, najwięcej upośledzony naród ma swoje własne prawa bytu, święte i nienaruszalne, a wynikiem pięknej tej pracy będzie dewiza: Wszyscy ludzie są braćmi moimi, a prawdziwy patrjotyzm, to nie nienawiść do obcych narodów, lecz miłość do własnego.

Od człowieka doby dzisiejszej żąda się samodzielności w myśleniu i postępowaniu, i znowu żadna inna nauka nie daje tak szerokiego pola do rozwijania tych przedmiotów jak nauka geografji. Przecież tutaj do bardzo wielu wniosków dojść może

dziecko samodzielnie lub przynajmniej pod bardzo dyskretnem kierownictwem, bo uczy się przecież na realjach, konkretach, a dopomaga mu cały jego bogaty zasób wyobraźni i dziecięcej fantazji. Tylko od nauczyciela zależeć będzie, czy ową samodzielność systematycznie rozwinie czy też bezdusznie zabije.

Słynny dzisiaj w Ameryce psycholog James mówi w jednem z swoich dzieł: „Wtedy, kiedy dziecko, ucząc się, mniej odczuwa zadowolenia niż w zabawie, krzywda mu się dzieje". Jak często o tem zapominamy!

W szarzyznę życia codziennego dziecko zabrać powinno olbrzymi zapas słońca, radości i wesela. Niech się dziecko uczy za młodu pracować z zadowoleniem, z radością, niech nauczy się uważać pracę nie jako jarzmo, lecz jako święte i wzniosłe prawo.

Nauka geografji, jak żadna inna, potrafi nadać pracy to piętno pogody i wesela. Uczy przecież o tem, co dziecko otacza, co mu jest drogie i miłe, prowadzi w coraz to dalsze krainy i zaspakaja palącą jego ciekawość. Każda lekcja geografji, w której pogoda i zadowolenie nie dominują, z punktu widzenia metodycznego jest chybiona, z punktu widzenia pedagogicznego zaś jest — zbrodnią.

Mówiąc o celach i zadaniach nauki geografji, z konieczności poruszyć trzeba i sprawę obowiązującego programu ministerjalnego; on przecież przedewszystkiem winien dla nas być drogowskazem. Oto zaznaczyć trzeba na samym początku: Sporządzono go w roku 1920 w ogromnym pośpiechu, od tego czasu poglądy na nauczanie wogóle, szczególnie zaś na nauczanie geografji, się zmieniły, wreszcie od długiego już czasu pracuje się nad jego zmianą, a w tym właśnie celu odbywają się zjazdy i konferencje geografów. Każdy program jest formą tylko, od nauczyciela zależy, jaką ją napełni treścią. Nauczyciel nie jest rzemieślnikiem, pracującym według ustalonego schematu, nie powinien też być pedantem w tem znaczeniu, aby się trzymał tylko martwej litery, ale powinien być artystą, pracującym z umiłowaniem przedmiotu i umiejącym nadać martwej formie pulsujące życie. A co najważniejsze, program przedewszystkiem obowiązuje nas tak dalece, jak odpowiada na pytanie „Czego uczyć"? Wszystkie nowe zagadnienia zaś więcej dotyczą pytania: „Jak uczyć"?

* * *

Nauka geografji rozpoczyna się właściwie już w oddziale I, tam bowiem dziecko nabywa względnie pogłębia zasadnicze pojęcia geograficzne: dzień, noc, lewo, prawo itd., tam uczy się, chociaż bardzo jeszcze prymitywnie, obserwować pory roku, tam uczy się mierzyć przedmioty. Drugi oddział wiadomości te rozszerza i utrwala, planowa zaś nauka geografji rozpoczyna się w oddziale trzecim.

Najtrudniejszą, ale zarazem i najważniejszą rzeczą, bo podstawą całej dalszej geografji, to tutaj kwestja planu. Ciągłem mierzeniem, obrysowywaniem, ćwiczeniem tworzymy plany prostych przedmiotów indukcyjnie.

Wysuwa się teraz pytanie: Czy dziecko, umiejące sporządzić plan danej rzeczy, potrafi odwrotnie, według podanego mu planu, odtwarzać w myśli obraz rzeczywisty? Okazało się, że poszło dość gładko dopóty, dopóki chodziło o plany w wielkości naturalnej, zawiodły zaś dzieci natychmiast, gdy podano im plany w podziałce zmniejszonej (plan wiadra i doniczki). A przecież, to odtwarzanie się w umyśle obrazu rzeczywistego, to rzecz ogromnej wagi. Bez tej zdolności mapa zostanie dla dziecka zawsze tylko rzeczą martwą, a cała nasza późniejsza mozolna i wytężona praca będzie tylko „geografją papierową", niczem niezwiązaną z życiem. Ćwiczyłam w ten sposób: Każde dziecko sporządziło w zeszycie plan jakiegoś sprzętu domowego z podaniem podziałki, zeszyty zamieniono, a teraz zagadki: Kto odgadnie, co plan przedstawia? Dzieci mają w ręku podziałkę i tam wyszukują wielkość rzeczywistą. Ćwiczenia te pouczają dzieci naocznie, że każdy plan, to uogólnienie, obraz konwencjonalny danej rzeczy, że omija cały szereg nawet cech istotnych, kładąc nacisk tylko na kontury. Lekcja ta sprawiła dzieciom ogromną przyjemność.

Jeszcze więcej dzieci się radowały planem klasy. Do rysowania planu sporządziły sobie modelik klasy: pudełko z tektury i sprzęciki z kartonu. Teraz zabawa: Przestawimy sprzęty w klasie. Jedno rysuje na tablicy szkic, reszta podług szkicu ustawia. Przytem dyskusja: Dlaczego takie lub inne ustawienie sprzętów jest niepraktyczne? Dzieci rozumowały dość trafnie.

Jeżeli zdążę to wszystko załatwić jeszcze przed Bożem Narodzeniem, polecam dzieciom także zrobić sprzęciki do kilku kompletów mieszkania. Dzieci czynią to bardzo chętnie, gdyż

podarują te mebelki, tak samo jak klasę, młodszemu rodzeństwu na gwiazdkę. Teraz zagadnienie: Mama pojechała do babki, wróci na święta razem z nią, pisze, żeby meble przestawić — przecież babci ma być jak najwygodniej u nas. Mama przysłała plan. Dzieci, ustawiając, bawią się doskonale i same wymyślają najróżniejsze sytuacje, gdzie meble trzeba przestawić, a wynik: Dziecko, widząc szkic, coraz snadniej odtwarza w umyśle rzeczywistość.

Wymierzając nasz długi budynek szkolny, nauczyły się dzieci mierzyć odległość krokami. 2 kroki dziecięce = 1 m. Potrzebna jest ta wiadomość do mierzenia odległości na terenie miasta, przecież nie można hamować ruchu, mierząc taśmą.

Pierwszy szkic: Droga ze szkoły do kościoła powstaje po wspólnej wycieczce. Do ustalenia stron świata zabieramy kompas, odległość mierzymy krokami. Następne szkice tworzą dzieci samodzielnie: Moja droga do szkoły, do cioci itd. Na zakończenie tej pracy znowu zagadki: Każde dziecko sporządza dowolny plan z obrębu miasta, zeszyty się zamienia i teraz odgadywanie. Spostrzegłam, że dzieci ewentualne błędy dość dobrze wykryły. Czasem powstaje ożywiona wymiana zdań. Pożytek z tego podwójny: dzieci uczą się obserwować, myśleć i myśli swoje jasno wypowiedzieć.

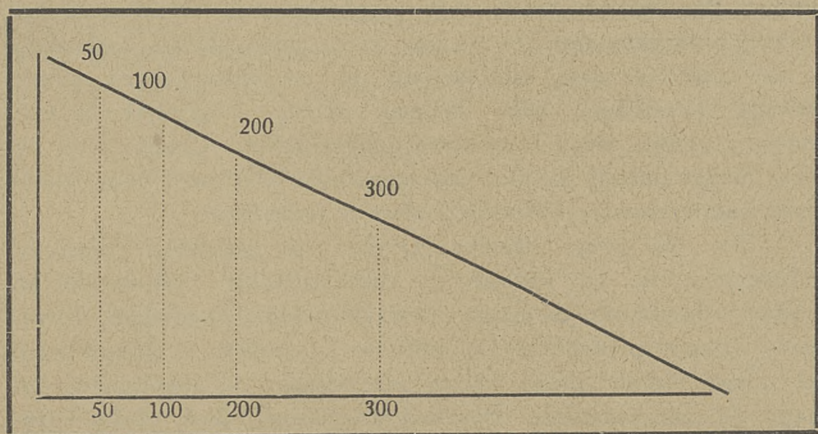
Do tej pory operowały dzieci jedynie metrami, w tej chwili, kiedy opuszczamy teren miasta, nasuwa się konieczna potrzeba pojęcia 1 km. Same powiedzenie, że to 1000 m., nie wystarczy, przekonałam się o tem, pytając dzieci, które już były kilkakrotnie w sąsiedniej wsi, jak to też daleko. (Przez długi czas nie było tam drogowskazu). Otrzymałam odpowiedzi zarówno 1 km. jak i 25.

Pojęcie 1 km. nabywają dzieci doświadczalnie na wycieczce. Zabieramy: kompas, paliki z chorągiewkami — mamy je do gimnastyki — i taśmę 20-metrową — dzieci zrobiły ją same z sznurka, co 1 m. jest węzełek, co 10 m. uwiązany szmatek czerwony. Na prostej szosie wymierzymy dokładnie 1 km., co 100 m. ustawimy 1 palik a na początku i końcu po 2, a teraz idziemy z zegarkiem w ręku, krokiem zwyczajnym, marszem, ze śpiewem. Lekcję tę łączyć można z gimnastyką. Dzieci spostrzeżą, że na przebycie jednego kilometra pieszo trzeba 12 minut i wyrabiają sobie pojęcie: 1 godzina piesza = 5 km. W rachunkach pojęcie to pogłębiam i utrwalam. Na następnej wycieczce zapoznają się dzieci z kamie-

niami szosowemi i dowiadują się, że 1 godz. końmi = 10 km. Tablica z napisem: „Samochody 15 km.“ nasuwa pojęcie godziny samochodowej: 50 km. i poucza o szybkości przeciętnej, pierwsza zaś wycieczka koleją przynosi pojęcie godziny kolejowej = 30 km.

Na następnych wycieczkach uczą się dzieci przedewszystkiem oceniać odległość na oko. Wielkie zadowolenie, gdy po kilku ćwiczeniach zapowiadam: Już teraz odległości taśmą lub krokami mierzyć nie będziemy, sporządzimy sobie przyrząd, którym natychmiast odległość można oznaczyć. Nazywa się telemetr.

W kawałku tektury każde dziecko wycina sobie trójkąt prostokątny, zabieramy te trójkąty na wycieczkę. Odmierzymy teraz dokładnie, powiedzmy, 100 m. i ustawimy tam dziecko średniego wzrostu. Dzieci z wyciągniętą ręką wizują kolegę, oznaczajac w trójkącie te miejsca, gdzie głowa i nogi dotykają boków trójkąta, to samo powtarza się na odległość 200 m., 300 m. itd. i telemetr gotowy.



Jaka radość, gdy teraz ocenioną na oko odległość natychmiast można sprawdzić. Oczywista, że tu o kilka metrów nie chodzi.

Wszystkie wycieczki poza obręb miasta układamy na dużej kwadratowej desce ze sznurków, korków i plastyliny, dla trwałości przyczepiamy wszystko do deski szpileczkami. Zczasem powstaje model całej okolicy Ch. Sprawdzamy, porównywamy i utrwalamy to pojęcie na mapie: „Ch. i okolica“.

Oczywista, nie wszystkich miejscowości powiatu można poznać na wycieczkach, ale dzieci same w najróżniejsze dostawają się kąty, do krewnych swoich i znajomych. Wykorzystam to w nauce geografji. Dziecku pożyczę kompas i ewentualnie swój zegarek — musi na piśmie zobowiązać się obchodzić się z tem jak najostrożniej — wpływa to doskonale na poczucie odpowiedzialności u dzieci.

Na kawałku zabranego papieru dziecko notuje wszystko, co spostrzeże, a nazajutrz przed naszą deską ma wykład; na miejsce drogi pociągnie sznurek i miejscowości układa z korków. Dzieci czynią to z wielką dumą; spostrzegłam, że niektóre obserwowały dość dokładnie. Sprawdzamy teraz to wszystko na mapie, i jeżeli już nasza mapa okolicy nie wystarczy, pojawia się, jako koniecznie potrzebna, mapa powiatu. Zdumiona byłam, jak się dzieci teraz szybko na niej orjentowały.

Na ostatnią wycieczkę do N., zabrały dzieci oddz. III kieszonkową mapkę powiatu, kompas i zegarek i same odszukały drogę. Przy samym końcu roku szkolnego, gdy dzieci znają już granicę polityczną powiatu — jako rzecz przypadkową zostawiam to na koniec — daję dzieciom do rąk po kilka ślepych mapek powiatu (kazaliśmy kilka tysięcy zrobić litografją) a tam wyrysują koleje, szosy, ważniejsze miejscowości. Chodzi o to, by takie mapki dostały się do poszczególnych domów i żeby dzieci niemi zainteresowały rodziców i starsze rodzeństwo.

Do tej pory dziecko uczyło się geografji wybitnie indukcyjnie, to, co widziało w rzeczywistości, odtwarzało na modelu, odszukiwało na mapie, tworzyło pojęcie, uogólniało. Teraz, kiedy dziecko przechodzi do oddziału IV, jesteśmy skłonni żądać od niego odrazu drogi wręcz przeciwnej: od uogólnienia, od mapy do rzeczywistości. Poszłoby to jeszcze jakoś, gdyby i podziałka i znaki geograficzne nowej mapy stały w jakimś stosunku do mapy powiatu, ale tak w głowie dziecka powstaje zamęt: Mapa Polski, podana odrazu, bez należytego przygotowania, zamiast pobudzać fantazję — a o to przecież chodzi — zabija ją. Gdy zaś na rozwieszonej mapie tłumaczymy te najróżniejsze znaki geograficzne, podobni jesteśmy do tego, który uczy poszczególnych liter abecadła, łudząc się, że, gdy uczeń wszystkie pozna, będzie umiał i czytać. Metoda taka już dawno została potępiona.

A przecież umiejętność rozumnego czytania mapy, to sztuka trudniejsza od składania liter.

Co wszystko np. mówi dziecku cała długa skala barw. Objaśnienie same, że to 1—100 itd. m. wysokości nad poziom morza, nie wystarczy. Dziecku brak nawet jeszcze pojęcia wysokości. Pamiętajmy: 10 m. odległości nie jest tem samem dla dziecka, co 10 m. wysokości. Uczeń, odgadując wysokość, zawsze ją przecenia. Mierzymy więc wysokość kilku budynków: szkoły, sali, wieży kościelnej, komina fabryki.

Laskę przymocujemy do stojaka od gimnastyki tak, że jeden jej koniec dotyka ziemi a drugi wskazuje prosto na wierzchołek wieży, i wymierzymy teraz odległość od wieży do stojaka i do miejsca, gdzie laska dotyka ziemi, wysokość stojaka do miejsca, gdzie przymocowano laskę; rysujemy to wszystko na papierze w podziałce 1 : 100, i już mamy wysokość wieży.

Praca ta przedewszystkiem chłopcom wielką sprawia przyjemność, a jest w niej ważny moment wychowawczy: Rysunek musi być wykonany jak najstaranniej, malutka już usterka spowoduje kilka metrów rozbieżności w wyniku. Dziecko przekonuje się naocznie, że wszystko, co się robi, trzeba zrobić dobrze.



W dalszym ciągu chodzi teraz o wymierzenie wysokości góry. Wyruszamy na pagórek za miastem, t. zw. Gwoździkówkę, zabieramy libelkę, kilka jedno- i dwumetrowych podziałek i całą naręcz barwnych chorągiewek — robią je dzieci w robotach ręcznych w oddz. I. — Oznaczamy podnóże góry i zapomocą libelki pociągamy dookoła całej górki poziomą linję, znacząc ją chorągiewkami. Zapomocą metrowych podziałek, pionu i libelki ustalamy miejsce o 1 m. wyższe, znowu pociągamy poziomicę i znaczymy

ją chorągiewkami, a tak do samego wierzchołka górki. Staniemy teraz na wierzchołku i dzieci przedewszystkiem nacieszą się widokiem barwnych poziomic, samę spostrzeżą, że im więcej strome jest zbocze, tem więcej zbliżają się do siebie te barwne poziomice. Przystępujemy teraz do sporządzenia modelu góry — z wilgotnego piasku na zabranej desce. Na desce rozłożyliśmy poprzednio arkusz pergaminowego papieru. Modelik ostrożnie zabieramy do klasy.

Nazajutrz w klasie ustalimy na modelu poziomice i znaczymy je na podłożonym papierze, przekłuwając poszczególne linje gęsto długą szpilką — najwięcej nadaje się staromodna szpilka do kapeluszy.

Usuwamy teraz piasek i mamy poziomice jako obraz płaski. Przerysujemy je na biały papier, i każdy krąg pomalujemy innym kolorem, dopisując 1—2, 2—3 m. itd. Wycinamy teraz poszczególne warstwice z grubej tektury, przymocujemy je kolejno na sobie podług wielkości, i mamy model schodowy góry. Poszczególne piętra zasmarują dzieci gliną — lepsza jest plastylina, bo glina pęka — i model góry gotowy.

Według poziomic, podanych na mapie okolicy, sporządzimy sobie kilka modelików okolicznych pagórków i, jeżeli czas na to pozwala, pod koniec roku szkolnego robimy reljef Polski lub przynajmniej jakiej jej części.

Nie chodzi tutaj bynajmniej o to, by dziecko nauczyło się sporządzić szybko i praktycznie reljefy, lecz tylko o to, by ono, widząc warstwice na mapie, coraz lepiej odtwarzało w umyśle obraz rzeczywisty.

Pamiętajmy: Dziecko wtedy umie czytać mapę, gdy wszystkie jej różnorodne plamy napełni polami rozległemi, łąkami i lasami, gdy każdy czerwony krążek będzie miastem, pulsującem tysiącznem życiem, gdy każda niebieska linja będzie szumiącą rzeką. Aby wprost zmusić dziecko do takiego myślenia, wciąż jeszcze wychodzę od własnej miejscowości Ch., przedstawiam naprzód obraz konkretny danej rzeczy, a potem dopiero, pogłębiając i utrwalając, przechodzę do jej umiejscowienia, do mapy.

Zilustruję to, o co mi chodzi, na jednej z pierwszych lekcy w oddziale IV „Poznań". Mapa stoi zawinięta w klasie, po ścianach rozmieściłam kilka obrazów Poznania. Wywiązuje się

przedewszystkiem ożywiona dyskusja o obrazach, o Poznaniu wogóle — każde pragnie powiedzieć to, co już wie. Dzieci wiedzą też, że najtańszą i najdogodniejszą drogą do Poznania, to kolej żelazna. Kilkoro dzieci już tę drogę przebyło. Te opowiadają, ja zaś kieruję rozmową tak, aby u wszystkich powstała jak najżywsza iluzja prawdziwej jazdy. Czytamy nazwy stacyj poszczególnych, obserwujemy ruch na stacjach i długo dyskutujemy, dlaczego to właśnie w Rogoźnie i Obornikach pociąg dłużej stoi, dlaczego tam ruch zmożony, wreszcie, po dwugodzinnej jeździe, radzi jesteśmy, że możemy pociąg opuścić. Chodzimy teraz po ulicach Poznania, oglądamy tramwaje i samochody, podziwiamy piękne gmachy, śliczne wystawy sklepowe. Przy powtarzaniu zaś dopiero nabytych wiadomości nasuwa się jako konieczność: mapa. Dzieci śledzą z ogromnem zaciekawieniem, zauważą dużo szczegółów, a co najważniejsze: pojęcie „Poznań" nie będzie dla dziecka plamką czerwoną na mapie, lecz ono skojarzy z nią odrazu obraz rzeczywisty.*)

Ważną bardzo pomocą do nauki geografji, to podręcznik — używają go dzieci u nas od oddziału IV począwszy. Niestety podręcznika, odpowiadającego zupełnie dzisiejszym wymogom, m. zd. nie mamy. W naszym powiecie zaprowadzono podręcznik Sawickiego, głównie dlatego, że tworzy komplet od IV do VI klasy. Lecz podręcznik ten mało nadaje się do pracy samodzielnej uczniów, za dużo podaje rzeczy takich, które dziecko samo powinno z mapy odczytać, a wreszcie jest w stylu tak trudny, że ucznia odrazu odstrasza. — Za najlepszy z istniejących obecnie podręczników uchodzi mojem zdaniem komplet Radlińskiego: *Nasza okolica*, *Nasz kraj*, *Nasz świat*, *Świat i jego mieszkańcy*, chociaż uważam podręcznik geografji dla klasy III za zbyteczny. Obok podręcznika używam zeszytu do geografji, lecz nie ma on być skrótem podręcznika, tylko zawierać powinien przedewszystkiem sprawy bieżące, dalej momenty, w podręczniku ominięte, a wreszcie szkice odręczne i szczegóły, wrysowane w konturowe mapki, wykonane zapomocą powielacza.**)

---

*) Pięknie przedstawia właśnie to uzmysłowienie rzeczy dalszych Paul Pohle w książce: *Von der Heimatkunde zur Erdkunde.* Książka tryska zapałem i życiem.

**) Porównaj wzmiankę o powielaczach i mapkach powiatowych w części reklamowej niniejszego zeszytu. Red.

Bacznie wystrzegam się przesady w rysowaniu, stosując właśnie tyle, ile potrzeba do zrozumienia mapy; każde dziecko ma przecież małą ręczną mapkę. W późniejszych latach nie wypadnie dzieciom tyle mapy rysować, ile na gotowej mapie się orjentować.

Wielką wartość dydaktyczną mają obrazy, rzucone na ekran. Nawet gdzieby szkoła aparatu projekcyjnego nie posiadała, można go sobie od czasu do czasu pożyczyć. Wystrzegać się tutaj należy przeładowania główek dziecięcych za wielką ilością obrazów, dobór należy wykonać starannie i przedewszystkiem z punktu widzenia jednej całości. Lekcję taką zamienić można w piękną uroczystość, łącząc ją z deklamowaniem i śpiewaniem kilku stosownych wierszyków i pieśni.

Gdy dzieci nabyły już pewien zasób tego, co Nałkowski w metodyce swojej zwie „zmysłem geograficznym“, powoli wyznaczam podział pracy. Pierwsze jego próby, to zabawy tego rodzaju: Zrobimy, dzieci, przedstawienie w klasie: „Matka Wisła, jej dzieci i wnuki“. Dzieci wyszukują sobie na rozwieszonej mapie swoje role, każde w domu zbierze materjał i wyuczy się gładko recytować — a potem, po należytem ugrupowaniu dzieci jedno po drugiem wygłasza: „Jestem matką Wisłą, źródło moje w Tatrach, na Górze Baraniej itd“.

Wykorzystam też taki czas, gdzie część dzieci zajęta np. korektą klasówek, reszta przygotowuje już nowy materjał: z podanych im podręczników, z książek bibljotecznych, z pisemek dziecięcych. Później przygotowują materjał także i w domu.

Taki podział pracy jest bardzo ważny. Jakby bowiem dojść do skromnych choćby rezultatów w oddziałach VI i VII, zwłaszcza przy skróconej teraz liczbie godzin w klasie ostatniej, gdyby dziecko nie nauczyło się zawczasu urabiać sobie dużo materjału samodzielnie i nabytemi wiadomościami później się podzielić. Ale jeszcze drugi, ważniejszy powód za tem przemawia: dziecko nauczy się praktycznie cenić pracę zbiorową i przyzwyczaja się do pracy myślącej, samodzielnej, do czynu.

Jeden z współczesnych filozofów mówi: chcąc mieć treściwy przekrój przez rozwój cywilizacji ostatnich dwu tysięcy lat, starczy przypomnienie sobie, jak w nich tłumaczono początek Ewangelji św. Jana. „Na początku była myśl“ mówiono,

uważając myślenie za rzecz najwyższą, za symbol bóstwa. Późniejsze wieki, na miejsce myśli stawiły jej wcielenie, słowo, i długie stulecia mówiły: „Na początku było słowo". — Aż, powoli, nad słowem zapomniano o duszy jego, o treści — średniowiecze posunęło pojęcie „słowo" *ad absurdum*. Wszechwładność słowa przerwało nowe hasło, rewolucyjne: „Na początku była siła, na początku była praca!" — My zaś stoimy już na progu epoki, twierdzącej z całą stanowczością: „Na początku była praca, ale nie ślepa, lecz myśląca, na początku była cenna synteza pracy z myślą, na początku był czyn". Człowiek jutra, to człowiek czynu! Od nas żądają, żebyśmy wychowali tego „człowieka jutra", społeczeństwo, Ojczyzna i cała ludzkość go potrzebują.

Chodzież (woj. poznańskie). M. Simonisówna.

SPRAWY SZKOLNE ZAGRANICĄ.

Dom i szkoła w Stanach Zjednoczonych.

Zagadnienia pedagogiczne wysunęły się w Stanach Zjednoczonych od lat kilku na pierwszy plan i zajmują szerokie rzesze społeczeństwa, tak warstwy posiadające, jak i pracujące, w o wiele wyższym stopniu, aniżeli w Europie. Społeczeństwo amerykańskie uświadamia sobie bowiem coraz wyraźniej doniosłość, jaką te zagadnienia i sposób ich praktycznego rozwiązania posiadają dla rozwoju narodowego, społecznego i gospodarczego. Uświadamia je sobie tem wyraźniej, im dobitniej i jaskrawiej ujawnia się rozluźnienie życia rodzinnego. Wpływ wychowawczy rodziny maleje z dnia na dzień. Szkoła obejmuje coraz szerszą dziedzinę wpływów na kształtowanie się dusz i umysłów młodego pokolenia. Od przedszkola aż do uniwersytetu, od zachowania się przy stole do przygotowania zawodowego — całe życie dziecka oddaje społeczeństwo szkole. Rodzice czują się coraz bardziej niekompetentnymi i coraz niepewniejszymi w sprawach wychowawczych i chcieliby cały ciężar wychowania przerzucić na instytucje publiczne. Zapominają jednak o tem, że dziecku potrzeba odpowiedniej atmosfery wychowawczej rodziny, i że instytucja szkoły, w której wychowanie musi być z natury rzeczy wychowaniem zbiorowem, nie może być jedynym czynnikiem wychowawczym.

Na tem tle rozwinął się w Stanach żywy ruch nauczycielsko-rodzicielski, dążący do intensywniejszego zainteresowania sfer rodzicielskich kwestjami wychowawczemi i pobudzeniem ich do ścisłej współpracy ze szkołą. Zasadniczą tezą tego ruchu jest przekonanie, że obowiązki wychowawcze rodziców są obowiązkami społecznemi, i że zaniedbywanie tych obowiązków należy uważać za zaniedbanie obowiązków publicznych. Wychowanie rodziców stało się ważnem i popularnem hasłem pedagogicznem. Odbywa

się ono przez liczne kursy dla rodziców, urządzane przez różne instytucje oświatowe i społeczne. *Home economics* — „nauka o domu" stała się przedmiotem głównym tych kursów, weszła w program licznych szkół, a uniwersytet w Chicago udziela nawet doktoratu z tej dziedziny.

Najowocniejszą pracę w tym zakresie prowadzą zrzeszenia rodziców i nauczycieli przy poszczególnych szkołach. Zrzeszenia te łączą się w związki zrzeszeń z każdego Stanu, a wszystkie związki tworzą organizację centralną *Congres of Parents and Teachers*, mającą swe biura w Waszyngtonie.

Na czele całej organizacji stoją głównie kobiety. Centrala posiada obecnie 33 wydziałów dla różnych spraw. Istnieją wydziały dla poszczególnych rodzajów szkolnictwa, wydział dla wychowania obywatelskiego, dla moralnej opieki nad młodzieżą, dla ustawodawstwa szkolnego, dla kina, dla higjeny dzieci i młodzieży, dla wychowania estetycznego, dla stypendjów uczniowskich, dla nauki gospodarstwa domowego, dla wychowania fizycznego itp. Organem organizacji jest czasopismo *The Child Welfare Magazine*, dające poszczególnym zrzeszeniom lokalnym wskazówki działania i informacje z całego ruchu. Nadto wydaje organizacja szereg broszur i ulotek uświadamiających.

Dla nauczycielstwa odbywają się kursy letnie na uniwersytecie Columbia w New Yorku na temat współpracy domu i szkoły, ponadto we wielu innych uniwersytetach i szkołach odbywają się takie kursy w ciągu roku szkolnego, prowadzone przez specjalnych prelegentów organizacji, dla nauczycieli i dla rodziców.

Oficjalny program działalności organizacji stawia m. i. za cel: „zapewnić dobro dziecka w domu, szkole, kościele i gminie, przeprowadzić lepsze ustawodawstwo dla dzieci i kobiet, połączyć ściślejszemi węzłami dom i szkołę i stworzyć między wychowawcami a społecznością wspólnemi siłami taką atmosferę, któraby zapewniała jak największe korzyści dla każdego dziecka pod względem wychowania fizycznego, umysłowego i moralnego..."

Z jednej strony usiłuje więc organizacja działać na sfery rodzicielskie, z drugiej na nauczycielskie. Chodzi tu głównie o odpowiedni dobór sił nauczycielskich, o wpajanie w nauczycielstwo zasad współczesnej pedagogiki, o stworzenie typu nowego nauczyciela-wychowawcy. Typ ten jest mimo kolosalnego rozmachu szkolnictwa amerykańskiego ciągle jeszcze dość rzadkim: zawód nauczycielski nie jest w opinji społecznej jeszcze tak należycie ceniony, jak być powinien, ani też nie jest tak płatny, aby dążący do dobrobytu Amerykanin nie uważał go tylko za zawód przejściowy, w którym pozostaje jedynie tak długo, dopóki nie nadarzy mu się coś materjalnie lepszego. Pedagogiczne uświadomienie całego społeczeństwa podnosi znaczenie nauczyciela, wzmacnia je moralnie i materjalnie i skłania idealnie nastawionych nauczycieli do intensywniejszej pracy pedagogicznej.

Zrzeszenia lokalne ograniczają się do działalności na terenie danej szkoły. Przynajmniej raz miesięcznie odbywają się zebrania rodziców i nauczycieli.

Czasem hospitują rodzice za zezwoleniem dyrekcji szkoły na niektórych godzinach nauki. Wykłady i dyskusje zaznajamiają rodziców z metodami

i programami nauczania. Swobodne towarzyskie „herbatki" zbliżają rodziców i nauczycielstwo na terenie towarzyskim. Do wewnętrznej organizacji i działalności szkoły zrzeszenia się nie wtrącają, mają jednak inicjatywę wnioskodawczą przez swoich delegatów co do wyposażenia szkoły, imprez szkolnych, itp.; przyczyniają się też pod względem materjalnym do utrzymania szkoły na odpowiednim poziomie wychowawczym.

Nie dziw, że uświadamianie pedagogiczne rodziców postępuje w Stanach raźnym krokiem, i że szkolnictwo tego państwa wyprzedza coraz bardziej szkolnictwo wszystkich innych krajów kulturalnych rozmachem i inicjatywą pedagogiczną.

Kraków. Dr. Mich. Friedländer.

Mesjasz Indyj Mahatma Gandhi jako nauczyciel i wychowawca.*)

Mahatma Gandhi, największy syn współczesnych Indyj, wielki człowiek, duchowny, nauczyciel i wychowawca 300 miljonów Hindusów i Mahometan, głoszący religję pokoju i braterstwa, nazywa się właściwie Mhandas Karanhad Gandhi a przez naród swój nazwany jest honorowem określeniem „Mahatma", co oznacza „wielka dusza". Od roku 1893 Mahatma Gandhi uznany jest przywódcą indyjskiego ruchu wolnościowego, dążącego do „Swaraj" t. j. do samorządu Indyj, wyzyskiwanych i uciskanych przez rząd Wielkiej Brytanji. Gandhi prowadzi ruch wolnościowy nauką i wychowaniem, środkami bezorężnemi: wycofaniem się ze współpracy z rządem, bojkotem towarów angielskich, moralnem uświadomieniem mas i pielęgnowaniem kultury narodowej.

Mhandas Gandhi był najmłodszym z trojga dzieci i już w dzieciństwie otrzymał staranne wychowanie i wykształcenie, którego dokończył potem w Anglji, gdzie studjował prawo. Jako młodzieniec Gandhi nie stronił bynajmniej od wszelkich przyjemności i rozrywek towarzyskich. Uczył się tańca, brał lekcje gry na skrzypcach, konwersacji towarzyskiej itp. Niebawem jednak, zniechęcony banalnem życiem, poświęcił się studjowaniu świętych ksiąg swego kraju jak np. *Bahgavot Gita*, przez co nawiązał ścisły kontakt z ludnością Indyj.

Ukończywszy studja w Anglji, powrócił Gandhi w r. 1891 do ojczyzny. Tu jednak długo nie pozostał, wyjechał do południowej Afryki, gdzie go powołały obowiązki narodowe. W Transvaalu jego rodacy, Hindusi, nie cieszyli się wielkim szacunkiem; wobec tego, wykorzystując całą siłę swej bogatej indywidualności i nie zrażając się przeciwnościami ze strony rządu angielskiego, rozpoczął organizować walkę Hindusów o zdobycie równych praw z białymi. Walkę tę prowadził do r. 1914, kiedy to znów powrócił do Indyj.

Podczas wojny światowej występował Gandhi po stronie Anglji. W r. 1920 jednak zorganizował znany nam bierny opór narodowych Hindusów przeciwko uciskowi angielskiemu, wobec tego, że Anglja nie dotrzymała swego przyrzeczenia uznania samorządu Indyj. Rozbudzenie uczuć niepodległościowych wśród Hindusów nie szło Gandhiemu zbyt łatwo. Naród jego tak bowiem przyzwyczaił się do niewoli gospodarczej i politycznej, że trudno było podniecić go do oporu.

*) Prof. Dr. M. Winternitz: *Mahatma Gandhi, der indische Wilhelm Tell.* — Berlin 1930.

Sławna była swego czasu akcja Gandhiego, zmierzająca do zorganizowania indyjskiego przemysłu tkackiego. Wydał on odezwę z wezwaniem, aby w każdym domu stanął warsztat tkacki, aby w szkołach wprowadzono naukę tkactwa, aby każdy Hindus nosił szatę z własnoręcznie przez siebie utkanego płótna. W ten sposób Mahatma Gandhi podjął walkę z Anglją na polu gospodarczem.

Hasłami podstawowemi „Mesjasza Indyj" były zasady *Sotyagarha* t. j. t r w a n i e w p r a w d z i e, z a n i e c h a n i e g w a ł t u; tyranja angielska miała być zwyciężona siłami moralnemi. Ponadto ogłosił Gandhi hasło unikania jakiejkolwiek współpracy w dziedzinie gospodarczej i politycznej z rządem angielskim. Mahatma Gandhi, wierząc święcie w potęgę ducha, chciał wiarę tę zaszczepić w dusze wszystkich braci.

Gandhi chciał bezkrwawą walką, opartą na czysto duchowych zasadach, ukrócić władczą potęgę Anglji. Wielka Brytanja, która zrazu nie przywiązywała zbytniej wagi do poczynań Gandhiego, zrozumiała stopniowo, iż ta duchowa potęga jest o wiele silniejsza, aniżeli broń i żołnierze. W roku 1922 Gandhi został przez Anglików aresztowany i skazany na 6 lat więzienia. Po 2 latach jednak został wypuszczony na wolność, ponieważ rząd angielski przeląkł się do pewnego stopnia moralnych sił narodu indyjskiego, jego ślepej wiary w swego „Mesjasza".

I w dalszym ciągu rozpoczął Gandhi walkę o prawo samostanowienia Hindusów o swym losie w dziedzinie politycznej, o prawo do narodowego życia i rozwoju w dziedzinie duchowej. Gandhi rozbudził cały naród indyjski, przygotował go do własnego duchowego i politycznego życia i nic nie pomagają najostrzejsze środki, stosowane przez Anglję, — cały naród indyjski stoi przy boku swego duchowego wodza, który bezgraniczną miłością do swego narodu i niezwykłą czystością i szlachetnością duszy zdobył olbrzymią potęgę duchową wśród swoich rodaków.

Sam Gandhi żyje jak najuboższy z ubogich, niczego dla siebie nie pragnie i nie wymaga, skupiony wewnętrznie, dążący do coraz to wyższej doskonałości duchowej; w życiu codziennem jest człowiekiem cichym, skromnym, nie pożądającym rozgłosu, ni zaszczytu. — Dlatego to nadano mu przydomek „Mahatma" t. j. — „wielka dusza".

* * *

G a n d h i j e s t i d e a l i s t ą p r a k t y c z n y m. Podczas gdy jego współpracownik ideowy Tagore*), wielki duch współczesnych Indyj, jest poetą i pieśniarzem, Gandhi zeszedł pomiędzy lud, podając mu idee praktyczne, idee wolności: kulturalnej i politycznej. Ponieważ w odrodzeniu każdego narodu przedewszystkiem odgrywa rolę wychowanie, Gandhi od tego rozpoczął swoją pracę i występuje w swojej ojczyźnie i w swoim narodzie jako wychowawca i nauczyciel.

Gandhi uważa, że europejski system wychowania i nauczania, wprowadzony przez angielskich nauczycieli i pedagogów do Indyj, jest pod każdym względem niewłaściwy i nieodpowiedni, a to dlatego, że kultura i wychowanie europejskie

---

*) Drugim narodowym ośrodkiem wychowawczym Indyj jest szkoła poety-marzyciela Rabindranatha Tagore w Szautiniketan.

są zbyt zmaterjalizowane i zintelektualizowane, ponadto wychodzi Gandhi z założenia, że błędny jest system dawania wychowania w obcym języku, gdyż wychowanie powinno się odbyć w języku ojczystym i narodowym; a obecny system nauczania opiera się na kulturze angielskiej z wykluczeniem kultury rodzimej — tubylczej. Gandhi powtarza i propaguje idee dawnych wielkich myślicieli i pedagogów, że wychowanie i nauczanie powinny być w każdym kraju i u każdego narodu ufundowane na otoczeniu ojczystem młodzieży, nie odrywając jej od otoczenia, w którem wyrosła t. j. od ziemi rodzinnej, ojczystej, od jego narodowych obyczajów, zwyczajów i religji, od własnego społeczeństwa i jego życia; — winien być ścisły związek między wychowaniem i nauczaniem a otoczeniem ucznia.

Gandhi chce dla swego narodu i dla swojej ojczyzny *szkoły produkcyjnej*, szeroko dziś w europejskiej prasie pedagogicznej omawianej. Ponieważ w Indjach blisko 80% ludności się zajmuje rolnictwem a tylko około 10% przemysłem, wprowadzanie przez Anglików wychowania t. zw. „literackiego" jest niewłaściwe, odrywa bowiem całe społeczeństwo od pracy fizycznej. Należy wychowywać dzieci od najmłodszych lat na takich obywateli, którzyby zrozumieli wartość pracy fizycznej, ponadto dążyć należy do tego, by dzieci i młodzież własną pracą choć w części swoje wychowanie opłacali, jeśli społeczeństwo lub państwo tyle, ile potrzeba na wychowanie i nauczanie, udzielić nie może. Gandhi propaguje, by do każdej uczelni wprowadzono jakąś produktywną pracę, jak np. tkactwo lub inne rzemiosło a dałoby to te korzyści, że uczniowie swoją pracą opłaciliby naukę, dałoby młodzieży zawód fizyczny obok ewentualnego innego zawodu intelektualnego a głównie społeczeństwo szanowałoby pracę fizyczną narówni z umysłową, — wychowałoby dobrych obywateli fizycznie i duchowo. — Oczywiście i odpowiednich pedagogów i nauczycieli musi mieć społeczeństwo, które ma być wychowywane od podstaw — do nowego życia.

Gandhi słusznie zaznacza, że osobistość nauczyciela odgrywa tu główną rolę. Mężczyzna, czy kobieta — muszą być pełni wiary i charakteru. — Oni powinni przedewszystkiem być sami wychowani, aby im można powierzać było skarb narodowy na wychowanie i nauczanie, — przyczem żąda Gandhi od społeczeństwa, by nauczyciel otrzymywał taką płacę, któraby mu wystarczyła do życia.

Głównie występuje Gandhi przeciw wychowaniu i nauczaniu w języku obcym. Nie należy jednakże zrozumieć, by się ograniczać tylko do własnego języka i własnej kultury, — każdy obywatel uczyć się winien obcych języków obok własnego i poznawać obce kultury obok własnej, a nie zamykać i nie zacieśniać się. Ideałem Gandhiego jest „współpraca wszystkich ludzi i wszystkich narodów..." ponadto głosi Gandhi, że „warunkiem należytej oceny obcych kultur jest wpierw należyta ocena własnej kultury". — „Patrjotyzm nie różni się dla mnie od człowieczeństwa; jestem patrjotą, o ile jestem człowiekiem i po ludzku czuję..."

W myśl tych zasad Gandhi otworzył w r. 1920 „narodowy uniwersytet" w Ahmedabad, mający za zadanie pielęgnowanie narodowych narzeczy językowych i systematyczne studjum kultur azjatyckich obok europejskich celem stworzenia

nowej „kultury tubylczej“. Założenie nowych szkół narodowych spowodowało masowe występowanie dzieci i młodzieży hinduskich ze szkół angielskich wszystkich kategoryj, na co bardzo niechętnie patrzy rząd brytyjski. — Gandhi myślał także nad tem, że nie ma należycie wykwalifikowanych nauczycieli narodowych a uważa słusznie, że, zanim nastąpi reforma szkoły, (od podstaw) musi się wychowywać i wykształcić w innym duchu nauczycieli-wychowawców.

Dążenia i prace tego wielkiego myśliciela i apostoła Indyj dążą do założenia specjalnych zakładów wychowawczych zw. *Ashram* (pustelnia), w których dzieci od 4 roku życia pozostawałyby przez lat kilkanaście, odłączone zupełnie od rodziców, zrzekających się całkowicie prawa kontroli nad wychowaniem i nauczaniem; programy przewidują prostotę w jedzeniu (wegeterjanizm) i ubiorze, pracę zbiorową, trzy miesiące w roku na piesze wędrówki po Indjach, obowiązkową naukę języka hinduskiego i angielskiego, zapoznanie z pięcioma dialektami hinduskiemi, historję, matematykę, geografję, ekonomję społeczną i sanskryt, równocześnie pracę fizyczną: rolnictwo i tkactwo; cała nauka, przepojona religijnością, ma trwać zasadniczo lat dziesięć, poczem uczniowie mogą zakład opuścić lub rozpocząć studjum nauczycielskie celem objęcia następnie prac nad wychowaniem i nauczaniem ludowo-narodowem.

Warszawa. G. Hecht.

PIEŚŃ O STARYM WACHMISTRZU Z ROKU 1831.

(Lekcja na oddział V.
w związku ze zbliżającą się 100-ną rocznicą powstania listopadowego.)

Uwagi wstępne. Zbliża się 100-letnia rocznica wielkiej i świętej ofiary dla Polski, setna rocznica bohaterskiego wysiłku czwartaków, rocznica Ostrołęki, Olszynki Grochowskiej, Stoczka, Dębego-Wielkiego i tylu innych bohaterskich wzlotów najlepszych synów Ojczyzny. Szkoła nie może zaniedbać, nie może przeoczyć tej chwili, która pod względem wychowania narodowego, pod względem rozbudzania uczuć patrjotycznych nasuwa tyle pięknego materjału. Szkoła musi wytworzyć w tym okresie specjalną atmosferę, atmosferę kultu i czci dla bohaterów sprawy narodowej, 100-letnia rocznica powstania listopadowego musi być przez pewien czas w szkole ośrodkiem całej naszej pracy. Historja, język polski, geografja — wszystkie te przedmioty winny mieć za punkt wyjścia niejako powstanie listopadowe. Nie można zmarnować tej wzniosłej chwili. Pozwolę sobie podać szkic lekcji, która właśnie z tej wielkiej rocznicy poczęła się.

— — — — — — — — — — — — — — — — — —

W ł a ś c i w a l e k c j a. Na dzisiejszej lekcji będziemy się uczyć wiersza. Posłuchajcie, przeczytam go wam.

PIEŚŃ O STARYM WACHMISTRZU Z R. 1831-GO.

1. *Nie miał Łabuś ni chaty,*
ani z dziatek pociechy,
jeno białe rabaty,
i wąsiska jak wiechy.

2. *Szabli srebrem najczystszem*
błyskał, ni to pan z panów,
bo był Łabuś wachmistrzem
w drugim pułku ułanów!

3. *Jeszcze ranne lśnią zorze,*
pieją we wsi koguty —
stary Łabuś na dworze
już musztruje rekruty.

4. *Dalej na koń! na błonie,*
kiedyś Mazur — nie lala!
Ucz się przecie w szwadronie
jak kłuć lancą Moskala!

5. *Codzień nękał, dopiekał,*
aż w obrotach koń zarży....
— — — — — — — — — — —
I nareszcie doczekał:
szli pod Stoczkiem do szarży!

6. *Dalej na koń! broń w dłonie,*
kiedyś ułan — nie gapa!
Niema takich w szwadronie,
co się zlękną kacapa! —

7. *Poskoczyli — ruszyli*
na armaty na łące,
I zdobyli po chwili
cztery działa dymiące!

8. *A przy działach z kopyta*
idzie szwadron, jak trusia.
— Co za jedni? wódz spyta.
— To rekruty Łabusia! —

9. *Sam Dwernicki generał*
z pośród świty po błoniu,
wąsa kręcąc, spozierał —
aż poskoczy na koniu.

10. *I starego, jak stali,*
tak ułapi za szyję....
A rekruty hukali:
— Nasz pan wachmistrz niech żyje!

Antoni Bogusławski.

Czytania nie poprzedziła żadna pogadanka o powstaniu listopadowem, aczkolwiek zupełnie możliwe jest i inne podejście do tej lekcji, z pogadanką, jako punktem pierwszym.

Po przeczytaniu rzucam zagadnienie: Co możecie mi o tym wierszu powiedzieć? Chwila namysłu, później różne odpowiedzi, z których wreszcie ustalamy, co następuje:

Jest to wiersz historyczny, wiersz ładny i radosny. Ładny jest dlatego, że główny bohater, wachmistrz Łabuś, jest człowiekiem dzielnym, kocha swoich żołnierzy, a żołnierze kochają jego; walka kończy się zwycięstwem, i dlatego wiersz jest radosny.

A pomyślcie chwilę i powiedzcie mi, dlaczego ja wybrałem ten a nie inny wiersz na lekcję dzisiejszą? (Zdaniem mojem jest to moment najważniejszy w lekcji.)

Po kilku odpowiedziach dochodzimy do wniosku, że zbliżająca się rocznica powstania listopadowego spowodowała, iż wiersza tego

uczyć się będziemy. Jaka rocznica? (Stuletnia.) Dlaczego to w związku z rocznicami uczymy się różnych wierszy?

Odpowiedzi są bardzo ciekawe i przytem wszystkie dobre. Ażeby sobie przypomnieć tamte czasy. Inne dzieci dodają: — Ażeby uczcić tych wszystkich, którzy walczyli i polegli za sprawę polską. — Podkreślam specjalnie ten moment i te, tak słuszne odpowiedzi. (Odpowiedź dzieci można napisać na tablicy.)

Jeszcze raz przeczytam ten wiersz, a wy uważajcie, czy wszystko to, co dotychczas powiedzieliście, jest słuszne.

Przez czytanie powtórne chciałem jeszcze raz dać dzieciom obraz całości, a jednocześnie całą tę naszą gawędę poprzeć słowami poety. Trzeba nadmienić, iż lepiej jest, jeżeli ten wiersz mówimy napamięć, przybywają nam wówczas takie jeszcze środki, jak: gestykulacja, działanie na klasę wzrokiem, pewna mimika twarzy; przy czytaniu środków tych wykorzystać nie możemy w całej pełni.

Najważniejsze momenty wychowawcze w lekcji już minęły, to, co dalej nastąpiło, miało już znaczenie raczej dydaktyczne Część pierwsza lekcji natomiast miała i musi mieć charakter przedewszystkiem wychowawczy, oddziaływać musi na uczucia dziecka, bez tego momentu lekcja nie osiągnęłaby celu.

Następnie rozdaję dzieciom kartki z owym wierszem i polecam przeczytać cicho i podkreślić wyrazy niezrozumiałe.

Później dzieci odczytują te zdania, w których napotkały wyrazy i zwroty niezrozumiałe, ja zaś wyjaśniam, używając jako pomocy odpowiednich pocztówek, ilustracyj, rysunków. Gdy już dzieci orzekły, że wszystko jest zrozumiałe, sprawdzam, czy rzeczywiście tak jest, pytając o to i owo.

Od miejscowości naszej tylko 30 km. do owego historycznego Stoczka, zwracam więc na to uwagę. Duże zdziwienie: „To ten sam Stoczek, z którego codziennie przyjeżdżają do nas samochody?" Dzieci uważają zwykle, że różne miejscowości historyczne muszą być gdzieś daleko. Dobrze jest zwracać uwagę, że i w pobliżu naszej szkoły są zakątki historyczne, ma to duże znaczenie wychowawcze a jednocześnie przeszłość łączy z teraźniejszością, co jest bardzo ważnym postulatem dydaktycznym w nauczaniu historji.

Polecam przeczytać jeszcze raz pocichu ten wiersz i zwrócić uwagę na to, jak trzeba go mówić, by wypadł najładniej. Do

porozumienia dochodzimy szybko, ustalamy, iż trzeba deklamować chóralnie. Dzielimy się rolami. Dzieci same wybierają.

Czytanie z podziałem na role, w związku z tem rozmowa o ujemnych stronach tego czytania, wypadło nawet zmienić niektóre dzieci; doszliśmy również do wniosku, że słowa autora może mówić cała klasa.

Praca domowa. Polecam dzieciom, by w domu nauczyły się tego wiersza napamięć.

W szkole od czasu do czasu wprawiamy się w chóralnej deklamacji, wiersz ten bowiem mamy mówić na uroczystości szkolnej, poświęconej pamięci bohaterów powstania listopadowego.

Siennica (woj. warszawskie). St. Wiącek.

GRUŹLICA.

(Lekcja higjeny na oddział VII.)

Uwagi wstępne. Zanim przystąpię do omówienia lekcji, chciałabym zwrócić uwagę na wartość tego zagadnienia w nauce higjeny. Gruźlica bowiem jest klęską, trapiącą ludzkość, zważywszy na to, że według obliczeń statystycznych, co siódmy człowiek umiera z powodu niej, a u nas w szkole 49% dzieci — to osobniki gruźlicze.

W walce z gruźlicą szkoła powinna zająć ważne stanowisko przez zaznajomienie dzieci z istotą choroby, z jej przyczyną i skutkami, aby przez dzieci trafić do ich rodziców i przygotować ich do obrony swoich ognisk przed tą niewątpliwie groźną chorobą.

Jedna z przyczyn gruźlicy jest bowiem zupełna ignorancja wiedzy w tej dziedzinie. Nawet człowiek inteligentny bardzo mało wie o tej chorobie, i gdy go samego zaskoczy, staje wobec faktu zdumiony i przerażony, z żalem do siebie, do społeczeństwa i szkoły, że go nie uświadomiła, a przez to nie ochroniła przed chorobą. Musimy bowiem przyznać, że daleko więcej czasu poświęca się w szkole nauce o pierwotniakach i wymoczkach, aniżeli zagadnieniom tego rodzaju.

Lekcję o gruźlicy musi poprzedzić lekcja o budowie płuc i oddychaniu. Ponieważ sprawa, którą mamy omówić, jest uczniom zupełnie nieznana, wprost rewelacyjna, tok lekcji z konieczności musi opierać się głównie na opowiadaniu nauczyciela, jakkolwiek stosować się winno metodę szkoły twórczej, przez stawianie problematów. Lekcja ta powinna wywrzeć na uczniu silne i trwałe wrażenie, zatem należy posługiwać się wszelkiemi środkami poglądowemi, w postaci modeli, preparatów w spirytusie, a przedewszystkiem wskazane jest wyzyskanie latarni projekcyjnej lub epidjaskopu.

Właściwa lekcja. Zainteresowanie:

Przynoszę ze sobą tabelkę, wiszącą na korytarzu i pytam, który z was czytał treść tej tabliczki.

Namysł... właściwie żaden się tem nie zainteresował...

Czytamy więc:

Towarzystwo do zwalczania gruźlicy w Poznaniu.

Pluć tylko do spluwaczki!

Plwocina jest rozsadnikiem gruźlicy itd.

Stawiam problem pierwszy. Dlaczego należy pluć do spluwaczki?

Ponieważ plwocina człowieka chorego na gruźlicę jest rozsadnikiem zarazy. W jaki sposób spluwaczka zapobiega szerzeniu zarazy? Wydzieliny gruźlicze wysuszone i zamienione w pył, rozpraszają się w powietrzu, osiadają na przedmiotach, a ponieważ liczba suchotników jest znaczna, a w życiu codziennem nie jest się dość ostrożnym w niszczeniu plwocin, wynika z tego, że szczególniej po miastach oddychamy powietrzem przepełnionem zarazkami. Zwróćcie uwagę, idąc ulicą, ile tam tych plwocin ludzkich leży nieopatrznie wyplutych, budząc odrazę i wstręt przechodniów. Nie każda jednak ma w sobie te zarazki. Ludzie zupełnie zdrowi odpluwają śluz, gromadzący się w ich drogach oddechowych, ale i im nie wolno pluć bezkarnie. Gdy chory jednak odpluwa do spluwaczki, w której znajduje się woda, a następnie zawartość tejże zostaje zniszczona przez odpowiednie odkażenie, np. zlanie kwasami, karbolem, niebezpieczeństwo zarażenia otoczenia zmniejsza się znacznie.

Co jest tym zarazkiem? Jest faktem stwierdzonym, że gruźlica powstaje tak, jak roślina z zarodka. Zarodkiem tym jest laseczník Kocha, nazwany tak od uczonego, który go odkrył w r. 1882. Przedtem nie znano przyczyny tej choroby. (Tu należy pokazać chociażby na rysunku laseczník i zwrócić uwagę, że jest on co najmniej tysiąc razy powiększony i dostrzegalny jedynie przez mikroskop.) Bakterja ta rozmnaża się w chorych płucach nieprawdopodobnie obficie. Najmniejsza wydzielina chorego na gruźlicę, zawiera miljony laseczników, których w płucach zniszczyć nie można. Dotychczas niszczy się je tylko w próbówkach silnemi środkami chemicznemi, których działanie przy użyciu wewnętrznem byłoby szkodliwe dla tkanek organizmu. Laseczniki giną także po zanurzeniu ich na kilka minut we wrzącej wodzie. I dzisiaj lekarze i chemicy wszystkich krajów pracują nad wynalezieniem środka, któryby mógł zabić bakterje w organizmie ludzkim. Pamiętajmy

więc, że jedynym rozsadnikiem zarazy jest plwocina i według zdania lekarzy, gdyby tylko jedno pokolenie przestało pluć nieopatrznie, gruźlica wygasłaby zupełnie.

Powrót do problemu: Dlaczego więc należy pluć do spluwaczki? Uczeń opowiada przy pomocy nauczyciela, przyczem należy wydobyć od uczniów wszystko, co w tej sprawie mogą opowiedzieć ze swego otoczenia. Dzieci naogół opowiadają dużo i chętnie, a nauczyciel ma możność zapoznać się z warunkami i środowiskiem życia dziecka.

Problem drugi. Musimy więc teraz postawić sobie pytanie, dlaczego wszyscy nie chorujemy na gruźlicę, jeżeli jesteśmy tak otoczeni lasecznikami? Lasecznik, jak wszystkie prawie pasorzyty, chcąc zaszczepić się i żyć w organizmie ludzkim, wymaga, aby organizm ten był w stanie chorobliwej podatności. Ażeby wytworzyć gruźlicę, potrzeba nietylko istnienia mikroba, ale i odpowiednio przygotowanego dla niego gruntu. Ludzie, dobrze zbudowani, żyją bezkarnie w tem otoczeniu, wchłaniają zarazki, ale są odporni przeciwko ich zakusom.

Organizm nasz, w pełni zdrowia, posiada środki naturalnej obrony. Dowiedziono, że istnieją w naszym organizmie komórki, t. zw. fagocyty, które stanowią, jakby armję czujnych wartowników, które na rozkaz, wydany przez nasz system nerwowy, przenoszą się na punkty organizmu, napadnięte przez chorobotwórcze mikroby, i w krótkim czasie chłoną napastników. Aby jednak ta walka była skuteczna, potrzeba, by organizm nasz był zdolny utrzymać tę armję, aby był w stanie doskonałej równowagi. A gdy organizm osłabnie, równowaga się zachwieje, wtedy środki obrony nie dopisują i stajemy się łatwą zdobyczą wroga. Najlepszym dowodem jest, że mnóstwo ludzi, pomimo, że przez nos i gardło wdycha całe masy bakteryj gruźliczych, i tych, które powodują zapalenie płuc, bakteryj tyfusowych i innych, cieszą się zdrowiem. Ale należy wiedzieć o tem, że laseczniki nie zasypiają i czekają na małą choćby furteczkę, którąby mogły organizm zaatakować.

A więc, gdy nastąpi osłabienie ogólne, czy to z powodu chorób ostrych, anemji, złego odżywiania się, czy też z nadmiernego i trwałego przepracowania się, ze źle przewietrzanego mieszkania, przepełnionego sprzętami, pełnego kurzu, wyziewów, czy też z powodu długiego czuwania po nocach, wreszcie z powodu

silnych wstrząsów nerwowych, zaczyna się choroba. Nieraz człowiek silny i zdrowy dostaje gruźlicy na skutek ciężkich zmartwień.

Laseczniki nieraz krążą po płucach zdrowego osobnika, nie znajdując odpowiedniego gruntu, gdzieby się mogły skutecznie zaszczepić, jeśli jednak grunt jest stosownie przygotowany, zarodek puszcza korzenie. Naogół jednak rasa biała jest dość odporna na zakażenie; rasa malajska natomiast na każde zakażenie reaguje chorobą.

Opowiedzcie mi zatem, dlaczego mimo to, że jesteśmy narażeni na wdychanie zarazków, nie chorujemy na gruźlicę.

Problem trzeci: Przebieg gruźlicy.

Organizm osłabł. Laseczniki znalazły odpowiedni grunt i przyjęły się. Choroba rozpoczyna się niemal bez wyjątku powoli tak, że chory nie podejrzywa w sobie tak poważnego cierpienia. Zwolna jednak upada na siłach, chudnie, gorączkuje, kaszli, traci apetyt. Przyłącza się do tego ból w piersi, boku, a zwłaszcza między łopatkami.

To laseczniki, przeniknąwszy do płuc, wywołały cały szereg zmian w tkankach i wskutek tego wytworzyły się gruzełki gruźlicze, wielkości główki od szpilki. Wewnątrz nich gnieżdżą się prątki (laseczniki). I mijają tygodnie, miesiące i lata całe nieraz, nim takie rozpościerające się gruzełki wyniszczą większy odcinek tkanek. Oddzielne gruzełki łączą się niekiedy ze sobą, tworząc guzy poważnej wielkości. Gruzełki — to pierwsze stadjum choroby. Najczęściej ulegają chorobie przedewszystkiem szczyty płuc, w których oddychanie mniej jest czynne, choćby z tego powodu, że my wszyscy niewłaściwie oddychamy, mianowicie za płytko, przez co najmniej tlenu dostaje się do szczytów płuc. Krążenie krwi jest tam też mniej energiczne, stąd miejsca te są mało odporne na chorobę.

Określa się to stadjum choroby mianem kataru szczytów i najczęściej prawie się nie leczy. Choroba jednak powoli wkracza w drugie stadjum. Ogólny stan zdrowia się pogarsza. Gruzełki się powiększają, komórki naokoło nich serowacieją i miękną, pękają, i wtedy te prątki wraz z śluzem wydostać się mogą w plwocinie. Tworzą się także t. zw. nacieki płucne, przy

których już zachodzi możliwość prątkowania, czyli wydzielania laseczników nazewnątrz.

W dalszym rozwoju choroby nacieki powiększają się i zajmują obustronnie coraz większe płaty płuc. Wreszcie przy równoczesnem działaniu bakteryj ropnych, których nie brak w naszym organizmie, zaczyna się rozpad płuc. Choroba wkracza w trzecie stadjum, jako gruźlica rozpadowa, czyli zdecydowane suchoty. Tkanki płucne rozpadają się i wraz z plwociną zostają usunięte nazewnątrz, w płucach tworzą się jamy, zwane też kawernami, z początku małe, dochodzą do wielkości pięści. Bywają one niekiedy tak liczne, że przecięte płuco wygląda, jakby usiane dziurami. O ile proces rozkładowy obejmie naczynia krwionośne, to te otwierają się i powodują krwotoki. Jeżeli choroba zniszczy oba płuca na tyle, że te niezdolne są już do wymiany gazów, człowiek nie może dostarczyć krwi tlenu, dusi się i umiera.

(Tę część lekcji należy bogato ilustrować wszelkiego rodzaju pokazami. Największą usługę oddają tu przeźrocza, które obrazami, rzuconemi na ekran, malują cały przebieg choroby, rozpoczynając zwykle obrazkiem, przedstawiającym siędzących przy stole dwóch ludzi; jeden zdrowy, wesoły, uśmiechnięty, je z apetytem, drugi smutny, mizerny, z trudem połyka posiłek...)

Dzieci zdają sprawę z przebiegu choroby.

Poczem przystępuję do problemu ostatniego: Racjonalne leczenie gruźlicy.

Czy gruźlica jest uleczalna? Uczniowie opowiadają fakty, związane z tą kwestją, zaszłe w ich otoczeniu.

Jeżeli się weźmie pod uwagę, że każdy chory pluje nierozważnie i bezwiednie rozsiewa koło siebie zarazę, jeżeli się rozważy, że niezmierne jest mnóstwo przyczyn, które organizm osłabiają, łatwo zrozumieć, ze śmiertelność, spowodowana przez tę chorobę, musi być olbrzymia. Gruźlica płuc jest plagą ludzkości. We Francji rok rocznie umiera na suchoty 150,000 chorych ; przypuśćmy, że u nas ta cyfra jest niższą, jednakże, czy istnieje klęska równa tej? Cholera, zaraza, wojna niczem jest w porównaniu z gruźlicą, bo wszystkie te hekatomby składane są perjodycznie, a gruźlica trwa ciągle. A z kogo składa się ta ponura danina? Z kwiatu młodzieży, zwykle bowiem choroba ta zjawia się pod koniec wieku młodzieńczego lub w początkach wieku dojrzałego. A co najsmut-

niejsze, że za mało czyni się, aby położyć tamę tej zarazie. Przed cholerą, kto tylko może, ucieka, a obok gruźlicy żyją ludzie spokojnie. Pierwszym więc warunkiem tępienia zarazy jest doskonała świadomość, czem jest gruźlica. Dawniej sądzono, że jest to choroba dziedziczna i że na nią ratunku niema. Dzisiaj wiemy, że po gruźliczych rodzicach dziedziczy się jedynie wątły organizm, czyli podatność do choroby, a gruźlicę dostajemy wskutek zarazy. A więc, gdy w domu jakim jest chory w stanie prątkowania, co może stwierdzić tylko analiza plwociny, niechże tak ten chory jak i jego otoczenie będą świadome niebezpieczeństwa i pamiętają, że pokój ten jest złowrogiem, wyklętym (jak niegdyś istniały pola wyklęte, na których zwierzęta zarażały się karbunkułem, ponieważ zakopano tam zwierzę chore na karbunkuł) jeśli nie zachowuje się należytej ostrożności. A tą ostrożnością jest odpluwanie do spluwaczki, najlepiej kieszonkowej, a następnie wylewanie jej zawartości do miejsc ustępowych. Tam bowiem fermentacja jest tak silna, że zabija wszelkie bakterje, dalej gruntowne wietrzenie mieszkania, czystość, oraz izolowanie osobników organicznie słabych z otoczenia chorego. Zagranicą rozwiązano tę kwestję w ten sposób, że w nowych domach budują kilka ubikacyj, przeznaczonych specjalnie dla gruźlików, i tam izoluje się chorego, czyniąc go nieszkodliwym dla otoczenia a równocześnie nie pozbawiając go widoku rodziny.

Poza tem choroba ta jest jedną z najwdzięczniejszych do leczenia. Nietylko, że jest uleczalna, ale czasami leczy się nawet sama. Sekcje, czynione na żebrakach, wykazują kawerny gruźlicze, zagojone same przez się, bo przecież człowiek ten nie miał możności leczyć się.

Wyzdrowieje prawie każdy, kto nie za późno udał się do lekarza i kto przestrzega zasad higjeny, sprowadzonych do tych trzech warunków:

1) Żyć na powietrzu ciągle świeżem, w dzień i w noc, przez leżakowanie na wolnem powietrzu, oraz przez otwieranie okien w pokoju chorego dniem i nocą, zimą i latem.

2) Rzucić wszelką pracę, spoczywać, leżeć możliwie najdłużej, unikać znużenia fizycznego i umysłowego.

3) Przyjmować pożywienie zdrowe i obfite, pomimo zupełnego braku apetytu.

Czy jest jaka choroba zakaźna, którąby prościej leczyć można? Niema, jednak nie jest to takie proste, jak się napozór wydaje; trzeba ogromnego wysiłku woli, ażeby warunki te wypełnić. Poza tem lekarz stosuje inne zabiegi w postaci zastrzyków wapna i podobnych środków. Jakiś czas leczono chorych złotem, ale przekonano się, że to niszczy nerki, lecząc wprawdzie płuca; zaniechano więc tego środka.

Ale nietylko chorzy, lecz i zdrowi muszą pamiętać o tem, że świeże powietrze jest głównym warunkiem zdrowia. Otwórzmy więc od dzisiaj szeroko okna w nasze klasie i wpuśćmy przez nie jak najwięcej powietrza i słońca, bo nietyle szkodzi nam zimno i przeciąg, którego się tak obawiamy, ile zepsute powietrze przez oddychanie tylu dzieci, przez ten kurz, który przynieśliście na waszych ubraniach, a w nim niejeden bakcyl chorobotwórczy. Wolny czas spędzajmy na świeżem powietrzu, gimnastykując się i uprawiając sporty. Ale gdy ktoś ma choćby małe zmiany w płucach, temu nie wolno gimnastykować się, ten wogóle musi ograniczać ruchy ramion, bo te są tak ściśle złączone z klatką piersiową, że każdy ich ruch męczy płuca i nie pozwala się im leczyć, a nawet powoduje krwotoki. Kto chory jest, musi tylko wypoczywać, musi unikać też przebywania na słońcu, bo może dostać przekrwawienia płuc, natomiast musi wpuścić słońca dużo do swego mieszkania. Gruźlica jest chorobą przewlekłą, leczy się ją lata całe, właśnie dlatego, że wskutek oddychania płuca pracują i nie mogą się tak prędko wygoić.

Pamiętajmy, że zdrowie nasze należy do społeczeństwa, że tylko człowiek zdrowy może wydajnie pracować, a chory przy największym wysiłku woli nie może sprostać zdrowemu, bo mu brak sił.

Po odpytaniu — należy zapytać dzieci, co im jest jeszcze niejasne, czego chciałyby się w zakresie tej sprawy dowiedzieć.

Poznań. J. M.

Ważną jest rzeczą, abyśmy mądrze żyć umieli. Wielu żyje tylko w teraźniejszości: ci są lekkomyślni; inni znów bojaźliwi więcej w przyszłości: ciągle o jutro się troszczą i spieszą na spotkanie szczęścia, a teraźniejszości bez pożytku dozwalają uciekać. Trzeba umieć między lekkomyślnym a frasobliwym średnią miarę zachować. *Schopenhauer.*

PRZEGLĄD CZASOPISM.

CHOWANNA (Kraków, ul. Straszewskiego 27).

Nr. 2 (1930). *N. Oseretzky* Eine metrische Stufenleiter zur Untersuchung der motorischen Begabung bei Kindern und Minderjährigen. — *M. Wachowski* Ankieta jako środek badań naukowych. — *K. Sobolski* Z badań nad nauczycielstwem szkół powszechnych. — *Israel Kikon* Socjalizacja osobowości ze stanowiska osobnika i społeczeństwa. — *St. Szuman* O istocie i znaczeniu skali do badania zdolności motorycznych dzieci i młodzieży N. Oziereckiego.

GŁOS SZKOŁY ZAWODOWEJ (Warszawa, Chłodna 33).

Nr. 4 (wrzesień 1930). *H. Witkowska* O reformie nauczania historji w szkołach zawodowych żeńskich. — *A. Dobrodzicki* W sprawie projektu Rady Naczelnej Szkolnictwa Zawodowego. — *I. Relcherówna* O żeńskiem szkolnictwie rękodzielniczem i przemysłowem. — *S. Borkowski* O pomocach towaroznawczych słów kilka. — *S. Dybczyński* Amerykańskie szkolnictwo zawodowe (I). Szkolnictwo handlowe.

ILUSTRACJA SZKOLNA (Warszawa, ul. Świętokrzyska 18).

Serja XIII (wrzesień 1930). Polowanie na niedźwiedzia. — Mieszkańcy jaskin w starszej epoce kamiennej. — Mamut. — Starsza epoka kamienna. — Młodsza epoka kamienna. — Wieś nadwodna w młodszej epoce kamiennej. — Epoka bronzu. — Epoka żelaza wcześniejsza. — Epoka żelaza późniejsza. — Słowianie w okresie wczesnohistorycznym. — Japonja: Święta góra Fujiyama. — Ołtarz przy wejściu do świątyni w Nikko. — Symboliczny lew w świątyni w Nikko. — „Ulica stopni" w Kioto. — Przy śniadaniu. — Gromadka dzieci pod latarnią. — Dziadek i wnuczka. — Przy pracy w szkole. — Plantacja herbaty. — Oddzielanie kłosów ryżu od słomy.

Serja XIV (październik 1930). Lew i lwica na czatach. — Sowa płomykówka. — Lampart. — Młode sówki. — Antylopa kudu. — Kuna kamionka. — Hipopotam. — Borsuk. — Goryl. — Wydry. — Strusie. — Lis.

Serja XV (listopad 1930). Piotr Wysocki. — Artylerja z monitorów ostrzeliwuje pozycje nieprzyjacielskie na Polesiu. — Napad na Belweder 29 listopada 1830 r. — Tyraljera piechoty podczas ofensywy na Mińsk Mazowiecki. — Fragment boju o Olszynkę. — Rok 1920. Ułani prowadzą oddział kozaków do niewoli. — Jenerał Józef Chłopicki. — Tanki na pozycji. — Szarża 1 pułku ułanów na baterję w 1831 r. — Rok 1920. Pożar mostów podczas walk o Grodno. — Emilja Plater. — Część Grodna spalona przy odwrocie bolszewików. — Podczas ataku na Wolę. — Rok 1920. Spotkanie się delegacji polskiej i bolszewickiej. — Śmierć jenerała Józefa Sowińskiego. — Rok 1921. Dom „Czarnogłowców" w Rydze podczas obrad nad warunkami pokoju.

JĘZYK POLSKI (Kraków, Sławkowska 17).

Nr. 4 (lipiec-sierpień 1930). *W. Taszycki* O przyszłym słowniku imion staropolskich. — *W. Doroszewski* Lakoniczne zwroty i skróty. — *H. Oesterreicher* Pokłosie językoznawcze Zjazdu Naukowego im. Kochanowskiego. — *K. Nitsch* Rodzeństwo. — *M. Małecki* Zarzyce, Leńcze czy Zarzecze, Leńce

Nr. 5 (wrzesień-październik 1930). *S. Jodłowski* O formach: w oddziale, w zwierciadle i w oddziele, w zwierciedle. — *A. Obrębska* Polonistyka i poeta. *W. Weintraub* Z pogranicza fonetyki i stylistyki.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Senatorska 18).

Nr. 4 (1 października 1930.) *W. Rubczyński* O poznawalności i ziszczalności ideałów kultury. — *St. Szuman* Krytyka ideału wielkości z punktu widzenia wychowawczego. — *I. Pannenkowa* Wychowanie państwowe czy narodowe.

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY (Poznań, Uniwersytet).

Nr. 4 (1930). *Thorleif Schjelderup-Ebbe* Zur Psychologie der Zahleneindrücke. — *P. Macewicz* O niektórych metodach badania t. zw. miary wzrokowej.

MIESIĘCZNIK KATECHET. I WYCHOWAW. (Lwów, Dąbrowskiego 11).

Nr. 8 (październik 1930). *St. Abt* Postawa współczesnego pedagoga wobec ucznia. — *J. Piasecki* O czystość serc młodocianych. — *J. Rychlicki* Egzamin dojrzałości z nauki religji.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY (Cieszyn, ul. Świeżego 7).

Nr. 10 (październik 1930). *S. Stendig* Czem jest i na czem polega metoda projektów. — *H. Bolek* Inteligencja i testy inteligencji. — *J. Wojnar* Nieco o ogrodach szkolnych. — *M. Asanka-Japołł* Najpoważniejsze pisma literackie w Polsce. — *W. Jurak* Moja bajeczka. — *M. Cieślar* W sprawie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach.

MUZYKA W SZKOLE (Katowice, ul. Reymonta 6).

Nr. 10 (październik 1930). *K. Hławiczka* Powstanie listopadowe w muzyce. *St. Szczepkowska* Polskie pomoce do nauki muzyki. — *R. Gnus* Audycje muzyczne w szkole powszechnej. — *R. Gnus* Piękno wykonania pieśni. — *St. Szczudłowska* Chór szkolny. — *L. Janicki* Kurs muzyczny w Frankfurcie.

Nr. 11 (listopad 1930). *St. Niewiadomski* Rok 1830 w życiu Fr. Szopena. *St. Szczepkowska* Polskie pomoce do nauki muzyki (c. d.). — *R. Gnus* Audycje poświęcone Moniuszce, w szkole powszechnej. — *B. Gawrońska* Uroczystości szkolne. — *R. Gnus* Lekcja w II oddziale szkoły powszechnej.

OGNIWO (Warszawa, Chmielna 49, m 3).

Nr. 7 (październik 1930). *St. Kawyn* Dokoła pacyfizmu w wychowaniu.

OPIEKA NAD DZIECKIEM (Warszawa, ul. Mokotowska 39).

Nr. 8 (sierpień 1930). Zimowe wakacje w szkołach powszechnych.

PEDAGOGJUM (Kraków, ul. Straszewskiego 22).

Nr. 8 (październik 1930). *J. M.* O duchu w wychowaniu młodzieży. — *J. Dańcewiczowa* Uwagi do programu języka polskiego. (Nauka o języku.) — *E. Türschmid* Administracja zakładu kształcenia nauczycieli (IV).

POKŁOSIE SZKOLNE (Płock, pl. Kanoniczny 4).

Nr. 2 (październik 1930). Mowa p. ministra Dr. Sławomira Czerwińskiego. — *J. Bernsztejn* Platon i Arystoteles jako teoretycy wychowania. — *Psychologus* Pracownia psychologiczna w Płocku. — *St. Pernej* Powierzchnia w pierwszych latach nauczania. — *H. Bocheńska* Referat w związku z lekcją historji w oddziale VI-ym „Walka Ameryki o wolność". — *W. Kulesza* O ładnem pisemku słów parę.

PORADNIK JĘZYKOWY (Kraków, ul. Podwale 7).

Nr. 8 (październik 1930). *R. Z.* O formę nazwisk narodowych żeńskich. — *C. K.* Zapytania i odpowiedzi. — Roztrząsania. — *S. S.* Na gorącym uczynku.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr. 27 (11 października 1930). *W. Olszewski* Szkoła wzorowa.

Nr. 29 (25 października 1930). *H. A. G:* W 25 - lecie szkoły polskiej. — *M. Gabszewiczówna* Młodzież w dobie strajku szkolnego. — *Z. Wróblewski* Syndykat, związek zawodowy czy stowarzyszenie?

Nr. 30 (1 listopada 1930). *K. Frycz* O ćwiczeniach z fizyki i chemji — St. *Szczepanowska* Muzyka w szkole.

Nr. 31 (8 listopada 1930). *K. Chmielewski* Przypomnienia wychowawcze.

PRZEGLĄD POWSZECHNY (Kraków, ul. Kopernika 26).

Nr. 559 — 560 (lipiec-sierpień 1930.) *J. Pastuszka* Św. Augustyn jako psycholog-metafizyk. — *A. Waśkowski* W obronie mesjanizmu. — *A. Divegy* O katolicyzmie na Węgrzech. — *J. Dąbrowski* Polskie małżeństwo św. Emeryka. — *F. Sawicki* Ateizm religijny. — *W. Tomkiewicz* Powstanie kozackie w roku 1630. — *T. Vetulani* Obrazki z Turcji współczesnej. — *F. Mirek* Socjologja w Polsce.

Nr. 561 (wrzesień 1930.) *A. Sołtyków* Do problemu religijności rosyjskiej. — *W. Wicher* Walka o kiełkujące życie ludzkie. — *A. Zahorska* Kino dźwiękowe a teatr. — *St. Podoleński* Żydzi w szkolnictwie polskiem.

PRZESZŁOŚĆ (Poznań, ul. Karwowskiego 22 III).

Nr. 11 (listopad 1930). Pamięci tych, którzy nie mogli żyć w niewoli. — *P. Żukowski* Wyznaniowa i narodowościowa polityka Mikołaja I w pierwszym roku panowania. — Z pamiętnika rosyjskiego oficera - Polaka o epoce Mikołaja I.

PRZYRODA I TECHNIKA (Katowice — Województwo).

Nr. 8 (październik 1930). *A. Dunajewski:* O kilku gatunkach zwierząt wymierających i wymarłych. — *S. Micewicz:* Cynk i jego zdobywanie. — *A. Łastowiecki:* O filmie dźwiękowym. — Postępy i zdobycze wiedzy.

PSYCHOTECHNIKA (Warszawa, ul. Wspólna 81).

Nr. 2 (kwiecień-czerwiec 1930) *St. Pfanhauser*: O testach służących do badania uwagi. — *St. Błachowski*: Zagadnienie osobowości na IV międzynarodowym zjeździe psychotechników w Barcelonie. — *J. Budkiewiczówna*: Komunikat pracowni psychotechnicznej (centrali) przy sekcji higjeny szkolnej wydziału oświaty i kultury magistratu miasta Warszawy. — *W. Kruk*: Wizyta prof. Claparèda w Warszawie.

SZKOŁA (Warszawa, Senatorska 19).

Nr. 7 (lipiec 1930). *A. T*: Jan Kochanowski — B. Kiełbiński: O kult słowa. — *F. Lewicki*: Wychowawstwo w praktyce. — *J. Kornecki*: O wielkiej bolączce naszego szkolnictwa — *I. Kozielewski*: Przyroda a harcerstwo. — Proste czy pochyłe? — *W. Pawlikowska*: W klasie.

Nr. 8—10 (sierpień-październik 1930). *F Śniehota:* Nowe teorje psychologiczne a pedagogika. — *L. Rogowska*: Pierwsze czasopismo pedagogiczne

w Polsce. — *A. Gawroński* Istotne oblicze nowej szkoły. — *B. Tokaj* Kino w pracy społeczno-oświatowej na wsi. — *J. Madeja* Szkolnictwo w Austrji ze szczególnem uwzględnieniem szkolnictwa powszechnego.

SZKOŁA SPECJALNA (Warszawa, pl. Trzech Krzyży 4—6).

Nr. 1 (październik-grudzień 1929/30). *W. Sterling* Dziecko umysłowo upośledzone. — *S. M. Studencki* Dzieci umysłowo upośledzone w świetle badań psychotechnicznych. — *W. Tułodziecki* W sprawie projektu nauczania głuchoniemych.

Nr. 2 (styczeń-marzec 1929/30). *N. Hanowa* Opieka nad dziećmi i młodzieżą moralnie zaniedbaną w Austrji. — *M. Radwański* Instytut dla głuchoniemych w Wiedniu. — *J. Brodzka* Instytut dla niewidomych w Wiedniu i Pradze czeskiej. — *M. Wawrzynowski* Opieka nad kalekami w Czechosłowacji. — *Ramadanowitch* Kształcenie niewidomych w Jugosławji.

Nr. 3 (kwiecień-czerwiec 1929/30). *W. Szuman* Testy inteligencji Ch. Bühler dla niemowląt. — *J. Hellmann* Z dziejów organizacji wychowania głuchoniemych. — *J. Korczak* Pytania bez odpowiedzi. — *H. Budna* Opieka nad dziećmi opuszczonemi w Czechosłowacji. — *L. Surmówna* Sylwetka niewidomej Janiny S.

Nr. 4 (lipiec-wrzesień 1929/30). *M. Grzegorzewska* Sądy dla nieletnich jako jeden z czynników profilaktyki przestępczości i projekty reform w tej dziedzinie. — *J. Hellmann* Z dziejów organizacji wychowania głuchoniemych. — *A. Stępowska* Słuch a zaburzenia mowy. — *N. Hanowa* Z notatek podróżnych. — *M. Stępowski* O ludziach, którzy nie widzą i ludziach, którzy słuchają.

SZTUKI PIĘKNE (Kraków, Wolska 19).

Nr. 9 (wrzesień 1930). *M. Treter* Uwagi na temat XVII Biennale (XVII Międzynarodowa Wystawa Sztuk Pięknych w Wenecji). — Kronika Artystyczna — Numer zdobi 24 ilustracyj w tekście oraz 1 rotograwjura wielobarwna: Kazimierza Sichulskiego karton witrażowy dla kościoła parafjalnego w Tarnopolu.

WIADOMOŚCI GEOGRAFICZNE (Kraków, ul. Grodzka 64).

Nr. 8 — 9 (październik-listopad 1930). *E. Stenz* W sprawie słowiańskiej współpracy naukowej na polu klimatologji.

WIEDZA I ŻYCIE (Warszawa, ul. Chmielna 33 m. 5).

Nr. 10 (październik 1930). *M. Kaus* Sposoby poznawania wiedzy ucznia. — *M. Vermont* Majątek narodowy Polski. — *W. Husarski* Velazquez. — Życie współczesne — Zdobycie wiedzy. — Rzeczy ciekawe.

ŻYCIE SZKOLNE (Włocławek, ul. Łęgska 20).

Nr. 8 — 9 (sierpień-wrzesień 1930). *H. Rowid* O zawodzie nauczycielskim. — *W. Nowicki* Nauka języka polskiego w szkole powszechnej. (c. d.) — *K. Banszel* Kwestja palenia papierosów wśród młodzieży szkolnej. — *T. Tyszka* Nieco z metodyki zagadek.

Uwaga! W sprawie prenumeraty i egzemplarzy okazowych wyżej podanych czasopism zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Redakcyj - Administracyj, powołując się na *Przyjaciela Szkoły*.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

WYCIECZKA DO WŁOCH. Aby dać możność nauczycielstwu zaznajomienia się z kolebką naszej cywilizacji chrześcijańskiej i z kulturą klasyczną, organizuje Sekcja wycieczkowa Ogniska nauczycielskiego w Krakowie 14—15-dniową wycieczkę naukową do Włoch. Wycieczka odbędzie się podczas feryj świąt wielkanocnych od dnia 31 III do 14 IV włącznie, to jest w czasie we Włoszech najładniejszym i najodpowiedniejszym.

Program zwiedzenia obejmie miasta: Wenecję, Lido, Padwę, Rzym, Neapol, Pompei, albo Wezuwjusz albo Capri, Florencję i Wiedeń.

W Wenecji zwiedzą uczestnicy: Plac i kościół św. Marka, Pałac Dożów, Akademję Sztuk, kościół Frari, Muzeum Civico itd. — W programie przejażdżka gondolami, vaporinem na Lido — kąpiel morska.

W Padwie Il Santo, kościół, poświęcony św. Antoniemu, wspaniałe dekoracje filarów, arabeski, rzeźby itd.

W Rzymie: Panteon, Pomnik Wiktora Emanuela (największy na ziemi), S. Maria Maggiore, Muzeum Term, Pałac królewski na Kwirynale, Kapitol, Więzienie Mamertyńskie, Muzeum Kapitolińskie, Forum Romanum, (rynek starożytny), Bazylikę Konstantyna, Łuk Tytusa, Kolosseum, (cyrk Flaviana), Łuk triumfalny Konstantyna, Rynek Trajana, Palatyn (najokazalsze ruiny starożytnego świata), Zamek i most Anioła, Plac św. Piotra z kolumnadą i fontannami, kościół św. Piotra (największy na ziemi), kaplicę Sykstyńską (najsłynniejsza w Rzymie), Muzeum Watykanu (jedno z najbogatszych w Europie), Loggie i Gobeliny Rafaela, kościół Del Gesu, św. Jan z Lateranu, Grób św. Stanisława Kostki na Kwirynale, Galleria Borghese, Katakumby św. Kaliksta (miejsca ukrywania się pierwszych chrześcijan), Kaplicę Quo vadis, słynną Via Appia, nadto wspaniałe gmachy, studnie monumentalne, wodotryski, ulice, place itd. Audjencja u papieża.

We Florencji: Palazzo Vechio, Palazzo degli Uffici (galerja jedna z najcenniejszych na ziemi włoskiej). Katedra marmurowa z najpiękniejszą na ziemi Campanilą (dzwonnicą), Babtisterium, kościół S. Crose (pamiątki polskie), Galerję Pitti (najbogatsza na ziemi po galerji w Paryżu), Plac Michała Anioła, San Miniato, słynna droga dei Colli, grobowiec Michała Anioła, Dantego, Machiavella, grobowiec Medyceuszów, Kaplica Michała Anioła, Muzeum itd. — Fiesole urocza osada górska w pobliżu Florencji, resztki amfiteatru i term — wyrób słynnych florenckich kapeluszy.

W Neapolu: Muzeum narodowe, piękny ogród publiczny nad morzem, Corso Neapolitańskie, kolejką do Pompei — Muzeum pompejańskie, wykopaliska, ulice, kościoły, sklepy przed wybuchem Wezuwjusza w r. 79 itd.

W Wiedniu: Tum św. Szczepana, Muzeum przyrodnicze, Pałac cesarski Prater itd.

Koszty całkowitej wycieczki wraz z biletem kolejowym kl. III pociągu pospiesznego, hotele, utrzymania, autobusy, wstępy, wizy itd. wynoszą 750 zł. Termin zgłoszeń wraz z zadatkiem 150 zł do dnia 15 stycznia 1931 r. Zadatek należy wpłacić blankietem nadawczym P. K. O. 400,769 dla Sekcji wycieczk. Ogniska nauczycielskiego Kraków, Rynek gł. 29.

WYPOŻYCZALNIA PRZEZROCZY TOW. CZYTELNI LUDOWYCH. Doceniając wagę tych czynników, które rozbudzają i podtrzymują wyobraźnię młodzieży, pragnie Tow. Czyt. Ludow. ułatwić pp. nauczycielom demonstrowanie obrazów świetlnych, polecając swój dział przezroczy, obficie zaopatrzony z dziedzin religji, historji, literatury, geografji Polski i krajów obcych, przyrody, techniki, rolnictwa, sportu, higjeny i bajek.

Wypożyczalnia przezroczy mieści się w Biurze Centralnym T. C. L. w Poznaniu, przy ulicy Franciszka Ratajczaka nr. 16. Na zamówienia listowne uskuteczniamy wysyłki na prowincję w odpowiedniem opakowaniu. Katalogi z warunkami wypożyczania wysyłamy bezpłatnie na żądanie.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.